



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS

TESE DE DOUTORADO

SER PROFESSOR(A): AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
NO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
QUÍMICA

ASSICLEIDE DA SILVA BRITO

BRASÍLIA

2019

ASSICLEIDE DA SILVA BRITO

**SER PROFESSOR(A): AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
NO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
QUÍMICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa 2 – Formação de Professores de Ciências, no eixo Narrativas, Cultura e Saberes na Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal.

BRASÍLIA

2019

Folha de Aprovação

Comunicamos a aprovação da Defesa de Tese do (a) aluno (a) **Assicleide da Silva Brito**, matrícula nº **15/0163100**, intitulada “***Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química***”, apresentada no (a) Auditório Lauro Morhy do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB) em 14 de novembro de 2019.

Prof.^a Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal
Presidente de Banca (IB/UnB)

Prof.^a Dra. Maria Rita Avanzi
Membro Titular (IB/UnB)

Prof.^a Dra. Aline Machado Dorneles
Membro Titular (CEAMECIM/FURG)

Prof.^a Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs
Membro Titular (UFG)

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
Membro Suplente (IQ/UnB)

Em 14 de novembro de 2019.

*“O que faz a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar a estrada
permanecerá viva. É para isso que
servem os caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro”.*
Mia Couto

AGRADECIMENTOS

São vários os caminhos percorridos e as pessoas, viagens, saberes, dúvidas, expectativas, surpresas, medos, conquistas que atravessaram minha vida. Durante o período de escrita desta tese não fiz apenas o doutorado, pois não vivi apenas para uma história, mas foram várias as histórias que construir nessa caminhada de formação pessoal e profissional. Chegar até aqui, para mim, é uma dessas surpresas da vida, pois aquela menina do interior de Sergipe nunca pensou em ser professora ou ser pesquisadora e ajudar na formação de outras pessoas. Eu sou feliz por ter chegado até aqui e gostaria de agradecer algumas pessoas por esse momento.

Começar a caminhada da vida sem a minha MÃE, Assioneide, não teria sido a mesma coisa. Com ela aprendi sobre amor, respeito, carinho e verdade. Ainda ouço suas palavras: “filha, você só vai conseguir alguma coisa nessa vida se você estudar. Nós não temos riqueza para te dar”. Sem saber que a maior riqueza ela já estava dando, sua própria vida para formar a minha. Ela, me mostrou o caminho do estudo e como uma boa educadora me guiou na vida fornecendo seu apoio, carinho, paciência e força. Ela me abençoou com dois irmãos maravilhosos, Assirleide e Anderson, que são parceiros nessa caminhada. Agradeço, também, ao meu pai Antônio, pois nos encontramos nessa vida para aprendermos a amar um ao outro. O verdadeiro aprendizado para mim é amar e agradecer essa família que tem contribuído cada dia com a minha formação.

A caminhada acadêmica foi cheia de desafios. E o início dessa caminhada foi marcada por duas pessoas muito especiais, as professoras Edinéia e Maria Batista. Com Edinéia aprendi que seria capaz de escrever um trabalho, de apresentar em público e de ser professora. Com Lia (Maria Batista) esse aprendizado continuou proporcionando experiências que me constituíram pessoal e profissionalmente.

A escrita desta tese foi um momento de experiência com a escrita e escuta de mim e do outro. Um momento de dar sentido a minha formação e manifestar esse percurso em palavras, buscando seus sentidos e gerando novas histórias. E, meu encontro com a Malu foi fundamental para essa construção. Ela me mostrou os caminhos, me ajudou nas reflexões, me oportunizou momento de formação que nunca imaginei encontrar. Obrigada pela sua paciência e carinho nesse percurso cheio de idas e vindas. Ao mesmo tempo, sou bastante grata a professora Maria Rita, também parceira e que me trouxe muito aprendizado durante nossas reuniões em grupo.

Nessa caminhada do doutorado não tem como esquecer de pessoas tão especiais como meus amigos Antônio, Eloisa, Verenna e Mayara, que ao longo desse percurso foram grandes parceiros nas disciplinas, nas orientações em grupo e nas conversas sobre os temas da vida. E, a querida Luciani, colega na UCB, parceira de trilha e amiga de coração. Obrigada pelo carinho, paciência e palavras acolhedoras.

Agradeço, em especial, os professores Bob (Roberto Silva) e, em memória, o prof. Wildson Santos pela acolhida quando cheguei na UnB e pelo aprendizado durante algumas disciplinas e encontros.

Agradeço aos meus amigos e parceiros nesse trabalho do doutorado, os professores Gladston, Ramon, Danilo e Joeliton por aceitar e contribuir com as trocas de experiências, reflexões, partilha dos seus conhecimentos e parceria na atuação docente.

Agradeço a meu aluno, orientando e amigo Marcelo pela arte da REQUEBRA.

Por fim, tenho um agradecimento eterno ao meu “Eu Maior” e todas as coisas, pessoas e situações que passaram por mim e contribuíram para as experiências que conto hoje.

Gratidão!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de (trans)formação da identidade docente e de relação com o saber da experiência com um grupo de professores de Química, iniciantes na atuação profissional, a partir do trabalho com suas narrativas biográficas. Esta pesquisa teve como abordagem a pesquisa narrativa e biográfica dentro da construção metodológica orientada pelas biografias educativas. O estudo também se situa no âmbito da pesquisa-formação, por envolver um trabalho colaborativo com um grupo reflexivo de professores, cuja pretensão é compreender as relações com a prática pedagógica e com o saber da experiência. A escrita, escuta e partilha permitiram a formação de uma Rede de Educadores de Química do Brasil (REQUEBRA) com o objetivo de reunir professores reflexivos. Os momentos de investigação foram desenvolvidos por meio de narrativas orais e escritas, dentro da relação com a escrita, a escuta e a reflexão sobre o processo formativo durante a atuação profissional. Os sujeitos foram quatro professores de Química atuantes na Educação Básica e Educação Superior e a pesquisadora, que também assume um papel de informante na construção do trabalho. Apresentamos os momentos de chegada à pesquisa e os momentos de transição das etapas construídas com os professores. A análise das narrativas envolveu o trabalho com a hermenêutica para contar as histórias que construímos dentro desse trabalho reflexivo. Na construção da trama contamos os fios que atravessaram nossas histórias e permitiram identificar elementos formadores da nossa identidade profissional docente. Contamos sobre nosso exercício de escuta e escrita; revivemos memórias e trocamos experiências; refletimos sobre o ser professor(a); abordamos aspectos de formação na Licenciatura, na escola e na formação continuada; apresentamos mudanças e novos caminhos pessoais e profissionais; refletimos sobre a diversidade na escola; contamos sobre o *Campus* de expansão do interior de Sergipe; compartilhamos experiências sobre a gestão escolar e, por fim, nossa relação com os alunos, a escola e o ensino de Química. Percebemos, no trabalho com as narrativas, que ao longo do tempo conferimos sentimentos de pertencimento e aprofundamento da complexidade que abrange a atividade docente. Construímos visões de ser professor(a) que incorporam elementos na relação com os alunos, aquisição de saberes pedagógicos e científicos, preocupação em relacionar os conteúdos com o contexto do aluno, cuidado com a aprendizagem dos alunos e desenvolver projetos de extensão e pesquisa para aproximar os alunos da vida acadêmica. A partir da partilha e interação com o grupo entendemos a (re)construção do nosso processo de humanização do ensino e no dar espaço ao saber da experiência. Para o ensino de Química intuímos nosso cuidado em desmistificar as visões negativas em relação a área através da busca por estratégias que aproximem os saberes dos alunos aos conhecimentos e linguagem que envolvem o ensino de Química. Assim, o trabalho com as narrativas foi um passo para darmos sentido às coisas que nos acontecem, aos saberes que adquirimos e as relações que formamos com a docência. A REQUEBRA passa a ser um espaço para nós e outros professores compartilharem momentos formativos de reflexão sobre os saberes que construímos nessa travessia da vida, as relações com a prática pedagógica e as perspectivas futuras pessoais e profissionais.

Palavras-chave: formação de professores de Química; pesquisa narrativa; método biográfico; identidade docente; saber da experiência.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the process of teacher identity's (trans)formation and relationship with knowledge of experience with a chemistry teachers' group, beginners in professional performance, from work with their biographical narratives. This research was aimed at narrative and biographical research within the methodological construction guided by educational biographies. The study is also located in the context of research-training, because it involves collaborative work with a reflective group of teachers, whose intention is to understand the relationships with pedagogical practice and with the knowledge of experience. Writing, listening and sharing allowed the formation of a Network of Chemistry Educators from Brazil (REQUEBRA) with the objective of bringing together reflective teachers. The moments of investigation were developed through oral and written narratives, within the relationship with writing, listening and reflection on the formative process during professional performance. The subjects were four chemistry professors working in Basic Education and Higher Education and the researcher, who also assumes an informant role in the work's construction. We present the arrival's moments to the research and the moments of steps' transition built with the teachers. The narratives' analysis involved the work with hermeneutics to tell the stories we built within this reflective work. In the plot's construction we told the threads that went through our stories and allowed to identify elements that form our professional teaching identity. We count on our listening and writing exercise; we relive memories and exchange experiences; we reflect on being a teacher; we address aspects of training in undergraduate, school and continuing training; we present changes and new personal and professional paths; we reflect on diversity in school; we told about the Expansion *Campus* of the Interior of Sergipe; we share experiences on school management and, finally, our relationship with students, school and chemistry teaching. We realized, in the work with the narratives, that over time we confer feelings of belonging and deepening of the complexity that encompasses the teaching activity. We build visions of being a teacher that incorporate elements in the relationship with students, acquisition of pedagogical and scientific knowledge, concern to relate the contents with the student context, care for students' learning and develop projects research to bring students closer to academic life. From sharing and interaction with the group we understand the (re)construction of our teaching humanization process and making room to knowledge of experience. For chemistry teaching we instruct our care to demystify negative views in relation to the area through the search for strategies that bring students' knowledge closer to the knowledge and language that involve chemistry teaching. Thus, the work with narratives was a step to make sense of the things that happen to us, to the knowledge that we acquire and the relationships that we formed with teaching. REQUEBRA becomes a space for us and other teachers to share formative moments of reflection on the knowledge we have built in this crossing of life, relationships with pedagogical practice and future personal and professional perspectives.

Keywords: training of chemistry teachers; narrative research; biographical method; teacher identity; knowledge of experience.

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: “MINHAS TRAJETÓRIAS” E A RELAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: FORMAÇÃO DA REDE DE EDUCADORES DE QUÍMICA DO BRASIL (REQUEBRA)	14
1.1 “MINHAS TRAJETÓRIAS”	14
1.2 Os SUJEITOS DA PESQUISA E O CAMPUS DA FORMAÇÃO INICIAL	18
1.3 A REQUEBRA: REDE DE EDUCADORES DE QUÍMICA DO BRASIL	22
CAPÍTULO 2: COMPREENSÃO TEÓRICA SOBRE AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, O SABER DA EXPERIÊNCIA E A IDENTIDADE DOCENTE	23
2.1 AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2.2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E O SABER DA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.3 AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E O PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES.....	40
CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM O SABER DA EXPERIÊNCIA	47
3.1 A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	47
3.2 A RELAÇÃO INICIAL DE TRABALHO COM AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E O GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: MOMENTOS BIOGRÁFICOS	53
CAPÍTULO 4: PROFESSORES EM (TRANS)FORMAÇÃO: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	60
4.1 DE ONDE EU VIM? ONDE ESTOU? E PARA ONDE EU VOU?	60
4.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES INICIAIS DOS (DES)CAMINHOS DA NOSSA PROFISSÃO DOCENTE	91
4.3 MÃOS QUE SE (RE)ENCONTRAM NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NA REQUEBRA	128
CAPÍTULO 5. REFLEXÕES FINAIS: AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS E CONTAREMOS...	132
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO¹

As pesquisas sobre formação docente apontam uma riqueza de conhecimentos sobre a compreensão da prática do professor, do seu percurso de formação e atuação e a (re)construção dos seus conhecimentos, a partir das experiências profissionais. A cada dia, esses estudos aprofundam suas reflexões nas questões relacionadas às condições de trabalho dos professores, aos projetos escolares, aos percursos profissionais, aos processos de construção da identidade docente, aos saberes envolvidos nas diferentes experiências, entre outros. E, de tal modo, trazem contribuições para o conhecer e o valorizar da profissão docente na sua complexidade (PASSOS, 2002; ARROYO, 2008; NÓVOA, 2008; TARDIF, 2012).

Nas discussões sobre a construção da identidade docente e dos saberes docentes, podemos destacar que essa formação é:

[...] um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença (SOUZA, 2006, p.36).

Ao buscar uma articulação entre os aspectos pessoais e os profissionais de cada professor, é possível traçar um fio dos conhecimentos e das relações estabelecidas durante o processo de formação inicial e desenvolvimento profissional desses indivíduos, no aspecto da sua subjetividade e experiências profissionais para (trans)formação² da identidade.

Ao refletir sobre a aprendizagem desse ofício, é importante entender as interações vivenciadas desde o início do percurso de vida, a partir das experiências familiares, escolares e do contexto social. Isso porque as imagens construídas sobre a docência podem estabelecer uma relação entre os limites materiais e culturais da origem social que o indivíduo percorreu, como também do modo de socialização, de incorporação e aceitação dos valores, dos estilos de ser professor que vão sendo aceitos

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² O uso da expressão (trans)formação vem dar sentido a esse sujeito que se forma e se transforma cotidianamente a partir do que lhe acontece.

e internalizados desde cedo, e que vão conformando essa identificação às representações sociais e culturais do magistério (ARROYO, 2008).

O processo de interiorização da aprendizagem e de socialização da profissão docente é construído nas formas de ser e de dever-ser das imagens formadas durante o percurso escolar sobre o ofício docente, oriundas das lembranças das instruções familiares, da vivência escolar e da origem de classe. Ou seja, ao longo dos cursos de formação aprendemos sobre os conteúdos, metodologias, didáticas, mas, além disso, aprendemos valores, rituais, símbolos de uma determinada cultura escolar. De tal modo, refletirmos: Que imagens o contexto social e cultural apresenta sobre a profissão docente? Como aprendemos a ser professores nos tempos atuais e nos espaços de formação? Que significados carregamos sobre ser e dever-ser professores?

Temos, nesse sentido, que a formação de professores é algo que se configura em um processo permanente que começa quando professores têm contato com as primeiras atividades educacionais, sejam elas formais ou informais, nas primeiras vivências em casa e, em seguida, como aluno do contexto escolar, e que continuam indefinidamente no percurso da sua atuação profissional. É durante essa atuação ou continuidade da sua formação acadêmica que os professores vão desenvolvendo experiências e saberes, a partir das interações constituídas e das singularidades pessoais, como também pela busca de um crescimento do seu trabalho. É a partir do contato inicial com as ações docentes e as reflexões pessoais realizadas nesta etapa que são adquiridos os saberes e construída a identidade profissional (SOUZA, 2006).

Nesse esteio, esta tese parte das reflexões de uma pesquisa iniciada em 2006, em Sergipe, que teve como objetivo analisar o processo de construção da identidade docente dos acadêmicos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública nordestina. Alguns estudos já foram realizados com o objetivo de desenhar o perfil dos acadêmicos da primeira turma do curso de licenciatura em Química de um *campus* de expansão, suas visões sobre ser professor, professores de memória, opções pelo curso, além de investigar o percurso de formação acadêmica de um grupo de egressos do curso de licenciatura em Química. Na realização dessas investigações, foi possível compreender elementos importantes do período escolar, acadêmico e de atuação profissional daqueles sujeitos, que sinalizaram contribuições das ações de pesquisa, ensino e extensão para a construção da identidade docente e continuidade da carreira profissional (BRITO, LIMA, LOPES, 2014a; BRITO, LIMA, LOPES, 2014b; BRITO; LIMA, 2014; BRITO, 2013; BRITO, LIMA, LOPES, 2013).

A partir dessas reflexões iniciais, buscamos trabalhar sobre as experiências e as mudanças nas visões durante o processo de formação e atuação profissional de um grupo de professores de Química iniciante na atuação profissional, a partir das narrativas (auto)biográficas. Esse grupo de professores é do Estado de Sergipe e todos foram participantes dos estudos anteriores citados acima.

No contexto da formação de professores de Química, essas reflexões sobre ser professor e professora não são diferentes, pois entende-se que, durante a vida escolar na Educação Básica, os alunos vão formando as primeiras ideias sobre ser professor de Química, que permanecem ou se modificam ao longo da formação inicial na licenciatura em Química e, após, na atuação profissional ou formação continuada, dependendo das relações que esses sujeitos estabelecem com os elementos de suas atividades profissionais. Nos estudos de Maldaner (2006) sobre formação de professores de Química compreendemos que, na fase da formação inicial, os alunos apresentam as primeiras ideias ainda muito simples sobre a profissão e o ser professor, segundo as quais, para sua atuação profissional, basta o professor possuir o conhecimento da matéria e um pouco de prática. Por certo, é importante conhecer e refletir sobre as imagens que são trazidas pelos professores a respeito da profissão docente, no sentido de ajudá-los a compreender que o universo do professor é muito mais rico de conhecimentos, práticas e experiências que lhes permitem refletir sobre as suas ações.

As narrativas (auto)biográficas podem ser espaços-tempos de reflexão das visões apresentadas no contexto social sobre a atividade docente, como também de reflexão sobre a própria prática profissional e sobre o processo de identificação do professor ou professora com diferentes elementos e saberes da profissão.

Chiené (2010, p. 131) reforça essa reflexão destacando que o processo de formação:

[...] enraíza-se na articulação do espaço pessoa com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal [...].

No trabalho com as narrativas o professor pode, a partir da reflexão, dar sentido a sua aprendizagem e atuação profissional, a partir da tomada de consciência sobre sua prática. A pesquisa (auto)biográfica pode possibilitar também conhecer como é esse processo de aprendizagem dos professores/professoras ao longo do seu percurso de

formação e atuação profissional e como eles ou elas vão se identificando com a profissão e como os grupos contribuem para a constituição de suas identidades profissionais.

Em Ferrarroti (2010) e Josso (2010a), entendemos que o trabalho com o método biográfico reivindica a subjetividade, permitindo conhecer a realidade dentro de um contexto do singular e individual, que é constituído historicamente e em interação com o contexto social. Também permite que os indivíduos identifiquem em sua própria história de vida aquilo que realmente foi formador e que esse processo de reconhecimento seja autônomo e consciente.

No contexto da formação de professores, as reflexões sobre narrativas (auto)biográficas, saberes e formação docente também se relacionam com o processo de constituição da identidade dos professores. Hoje, encontramos trabalhos como os de Souza (2006) e Teixeira (2010), que destacam essa formação profissional como algo contínuo e permanente, cujos professores têm a possibilidade de se identificar com as ideias sobre ser professor, a partir das relações que estabelecem com os diferentes aspectos socioculturais que encontramos na profissão.

Pensando o processo de construção da identidade docente a partir das relações com os diferentes campos sociais, a escola, os alunos, os colegas docentes e o ato de ensinar e aprender podem ser espaços de constituição da identidade do professor, em razão dos diferentes posicionamentos que o professor é levado a tomar nos grupos dos quais participa. Partimos da compreensão de que as narrativas biográficas podem possibilitar caminhos para o professor compreender sua formação e as diferentes relações que são continuamente construídas por ele no campo profissional.

No sentido de compreender o caminho de (trans)formação dos professores ao longo das suas experiências profissionais e as reflexões sobre o ensino de Química, propomos este estudo em um trabalho colaborativo com um grupo de professores, para reflexão sobre o saber da experiência a partir do trabalho com as narrativas biográficas. A pesquisa é desenvolvida no âmbito da abordagem biográfica, trabalhando com “biografias educativas” em uma perspectiva formativa (JOSSO, 2010a). Buscamos a construção de uma rede chamada REQUEBRA (Rede de Educadores de Química do Brasil) como espaço para professores compartilharem e refletirem os significados atribuídos às suas expectativas profissionais, suas visões sobre a docência, seus saberes e a prática profissional ao longo da travessia da vida.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo compreender o processo de (trans)formação da identidade docente e de relação com o saber da experiência de um grupo de professores de Química, iniciante na atuação profissional, por meio de narrativas (auto)biográficas. E, ao traçar esse percurso com as narrativas biográficas, temos como questões norteadoras: Que significados os professores atribuem à docência a partir das experiências na formação inicial e atuação profissional? Que relações os professores iniciantes estabelecem com o saber da experiência e refletem sobre a profissão docente a partir do trabalho com as narrativas? Como o trabalho com as narrativas (auto)biográficas contribui para a (trans)formação da identidade docente desses professores? Como esses sujeitos narram a Química para seus alunos a partir das relações construídas por eles com a disciplina ao longo da formação e atuação profissional?

Ao longo do trabalho com o grupo, assumo³ uma posição de sujeito, como professora que escreve e compartilha suas experiências profissionais. Também, como articuladora entre as orientações para o desenhar do trabalho com as narrativas biográficas e esse processo de (trans)formação da docência, de relação com o saber da experiência e de compreensão da identidade docente. Busco, na minha caminhada com essa pesquisa, poder refletir sobre a minha atuação profissional e aprender, a partir das relações construídas com esses professores que sentidos eu carrego sobre a profissão.

A seguir, narro uma breve apresentação das minhas trajetórias, escolhas, identificações e reflexões que me levaram a desenvolver esse estudo.

³ Em alguns momentos expresso-me em primeira pessoa do singular para abordar minhas reflexões sobre o trabalho, em outros na primeira pessoa do plural quando diálogo junto com a orientadora, os sujeitos e a literatura.

CAPÍTULO 1: “MINHAS TRAJETÓRIAS” E A RELAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: FORMAÇÃO DA REDE DE EDUCADORES DE QUÍMICA DO BRASIL (REQUEBRA)

1.1 “Minhas Trajetórias” ...

“... pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história”.
Maria Zambrano

Para esta narrativa, gostaria de trazer breves momentos e reflexões sobre diversos elementos que me fizeram chegar até este estudo. É uma reflexão sobre minhas escolhas, afinidades, conflitos e crescimentos pessoal e profissional, como também, da minha relação com o universo das pesquisas sobre formação de professores, profissão docente, memórias e narrativas e saberes docentes.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Química (CLQ) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2006, apresentava dúvidas quanto a seguir ou não a carreira de professora. Minha participação em estudos e pesquisas na área de ensino de Química e formação de professores fizeram-me perceber como eram simplórias minhas visões sobre as atividades a serem realizadas por uma professora. Pensava que bastaria apenas dar aula de conceitos de Química, pois saber os conceitos científicos era o mais importante para ser professora. Essas minhas concepções sobre ser professora vinham de minha vida escolar, espelhando nos meus professores.

Durante meu curso de graduação, atuei em algumas atividades de pesquisa, ensino e extensão. No campo da pesquisa, participei de estudos de investigação, como parte dos trabalhos do Grupo de Estudo e Pesquisa Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE) e do Projeto (Rel)Ações. Também fui bolsista monitora na área de Ensino de Química, que envolvia também a pesquisa na qual já atuava e atividades de extensão. Participei como bolsista e voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Química, não tinha uma visão aprofundada do que era a Universidade, as atividades acadêmicas e as oportunidades que ela poderia oferecer. Minha entrada na pesquisa e demais discussões sobre a docência em Química me possibilitaram tanto um contato com os estudos sobre a

construção da identidade docente, bem como uma reflexão sobre minhas próprias visões do ser professora de Química. Além disso, proporcionaram um crescimento pessoal, no sentido de uma formação mais crítica e um crescimento profissional. Minha identificação com esses estudos me levou à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a relação de um grupo de acadêmicos ingressos no CLQ com seus professores da Educação Básica e da Educação Superior e o impacto dessa relação sobre suas decisões em seguir ou não a carreira de professores.

A participação nessas ações, estudos e incentivos da minha orientadora na graduação fizeram-me seguir a carreira acadêmica. O ingresso no mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática na UFS ocorreu paralelamente à minha contratação como professora substituta no Departamento de Química na mesma instituição. Não foi tarefa fácil cursar mestrado e trabalhar, pois aquela era minha primeira atuação profissional como professora e os estudos e discussões na pesquisa do mestrado me possibilitavam refletir e aprofundar sobre a complexidade da profissão. Destaco também que o aprofundamento desses estudos, na etapa do mestrado, permitiu uma reflexão sobre a própria prática, pelo contato com as obras de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Stuart Hall e outros que contribuíram para meus questionamentos sobre conflitos pessoais e ações desenvolvidas na minha prática profissional.

No mestrado, dei continuidade à pesquisa sobre a formação de professores na busca por entender aspectos da formação dos acadêmicos no CLQ para a escolha pela docência e suas reflexões sobre o ingresso na carreira profissional. A dissertação desenvolvida teve como título *“Identidade e formação docente: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano”* (BRITO, 2013). A vivência como informante no início da pesquisa e o fato de ter sido colega dos demais acadêmicos participantes da pesquisa no mestrado foi muito importante. No momento dos relatos dos professores, em alguns aspectos, foi possível ter uma compreensão mais evidente de suas experiências, uma vez que também tive a oportunidade de vivenciar algumas atividades em comum no período acadêmico.

As leituras ao longo do meu caminho acadêmico e profissional me fizeram compreender o quanto é complexa a atividade docente. Entender que é uma profissão que está sempre em (trans)formação, uma vez que, no decorrer da vida profissional, os professores aprofundam-se em outros saberes por meio de ações e questões vivenciadas nas atividades cotidianas, assim como na formação continuada. Também compreendi a importância da formação contínua dos professores pois, à medida que os professores

buscam aprofundar teoricamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, passa-se a refletir e pesquisar sobre a sua formação. Percebi essa transformação em minha vida pessoal e profissional, que continuou sendo modificada em consequência das diferentes experiências que passaram por mim. Entendo que compreender e compartilhar esse processo pode também contribuir para a formação de outros professores.

Nessa perspectiva, a busca pelo aprofundamento dos estudos no momento do doutorado, em especial, na área de formação de professores com eixo em “Narrativas, cultura e saberes na formação de professores” na Universidade de Brasília (UnB) é resultado de uma identificação com pesquisas na área de formação de professores com os quais tive contato durante a minha vida. Vem também pelo interesse em investigar o papel das narrativas no processo de (re)construção da identidade docente desses professores e na compreensão de como eles estabelecem relação com os saberes profissionais ao longo de suas experiências.

Nessa fase inicial do doutorado, com as reuniões de orientação e com o Grupo de Pesquisa “Conhecimento científico e saber da experiência no ensino de ciências”, já foi possível pensar em mudanças significativas na pesquisa. A partir de um seminário ministrado pela atual orientadora em uma disciplina, em nossas reuniões e com a apresentação do livro “Tremores: escritos sobre experiência” de Jorge Larrosa (2015), tive a oportunidade de pensar sobre o aprofundamento dos estudos sobre formação dos professores que iniciaram aquela pesquisa em 2006, à qual dei continuidade no mestrado, buscando estudar o processo identitário enquanto docentes, bem como compreender suas experiências nos anos iniciais de atuação profissional.

Com a vinda para Brasília para cursar o doutorado, tive a oportunidade de realizar seleção para professora em uma universidade particular, no curso de licenciatura em Química, para a área de ensino de Química. Com a aprovação e a oportunidade de trabalhar com alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado, pensamos na inserção desse grupo de futuros professores de Brasília na pesquisa.

Em conversa informal durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, Metodologia para o Ensino de Química e Práticas de Ensino nessa universidade particular, pude perceber que a maioria daqueles acadêmicos não pretendia ser professor, mas atuar em outras áreas da Química. Alguns outros destacaram, durante as conversas na disciplina de estágio, que pretendiam ser professores e que essa escolha se deu a partir das ações desenvolvidas no PIBID. Um deles me chamou atenção por expressar que pretendia ser professor para contribuir na formação de outras pessoas.

Essas observações me levaram a cogitar a possibilidade de trabalho com esses acadêmicos e que a dinâmica com narrativas poderia contribuir com sua formação. Permitiu pensar também que a minha atuação como professora estava entrelaçada pelos estudos no doutorado e por minha relação com os professores sergipanos, o que me colocava como sujeito articulador das relações que podem ser construídas no processo de troca das experiências com esses grupos.

A docência na disciplina de estágio nessa universidade e as orientações no doutorado me permitiram perceber a importância do trabalho das narrativas para a reflexão sobre a formação inicial e pretendo trazer essas ponderações em minhas narrativas ao longo desta pesquisa.

Permaneci nessa universidade particular por um ano, até ser convocada para uma universidade pública na Bahia, em decorrência de um concurso que havia prestado em 2014. Essa convocação, inesperada, me levou à difícil decisão de mudar de trabalho e cidade. Em meio a tantas idas e vindas, decidi aceitar essa convocação e agora estou atuando como professora na área de ensino de Química do Curso de Licenciatura em Química em outra instituição. Essa mudança me permitiu estar mais próxima do grupo de professores de Sergipe e, assim, retomar o foco do trabalho voltado à formação continuada desses professores. Não foi fácil deixar os alunos em Brasília, pois pensava o quanto esse trabalho poderia contribuir para a formação deles e para a identificação com a docência. Mas, precisei partir para uma outra jornada.

Nesta reflexão sobre mim entendi que foram muitos os caminhos percorridos e, por isso, preferi usar trajetórias no plural. Não foi um único caminho para eu chegar à docência e a esta pesquisa - minha vida profissional não foi o resultado de um único caminho linear, mas de vários caminhos intrincados. Foram muitas idas, vindas, cruzamentos, encontros e desencontros que me fizeram chegar até aqui. Diferentes experiências passaram por mim e me obrigaram a parar, mudar, refletir, escolher, pensar, tremer, dialogar e, assim, modificar meus ambientes profissionais, meus saberes sobre a docência, minhas relações com o ensino de Química e com a formação de professores.

Após fazer esse narrar das minhas trajetórias de formação, apresento o perfil dos professores que participaram da pesquisa, bem como os objetivos do grupo de trabalho, denominado REQUEBRA.

1.2 Os sujeitos da pesquisa e o *Campus* da formação inicial

Os professores participantes desta pesquisa foram acadêmicos do Curso de Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e hoje são professores na rede pública de ensino trabalhando na Educação Básica na área de Química ou na Educação Superior no CLQ. Foram meus colegas na graduação e no mestrado e hoje somos colegas de profissão, além de mantermos contato e trocarmos experiências pessoais e profissionais.

Como citei anteriormente, optei por realizar o trabalho com esse grupo de professores por eles terem sido sujeitos da minha pesquisa no período de mestrado, que foi voltada a identificar elementos de sua formação inicial que os fizeram ser professores e seguir a carreira acadêmica. A partir dos estudos no doutorado, senti a necessidade de levantar outras questões sobre a formação de professores, pensando na perspectiva da pesquisa-formação e trabalhando com as narrativas (auto)biográficas. Assim, um convite foi feito a esses professores no sentido de formarmos um grupo de trabalho sobre o saber da experiência e de compreensão do processo de identificação com a docência.

São quatro os professores participantes deste estudo. O convite foi feito a nove participantes de estudos anteriores, mas apenas cinco aceitaram participar de toda a pesquisa. Interessante que foram convidados homens e mulheres, mas apenas os homens deram continuidade. Ao longo dos encontros, permaneceram quatro professores, pois uma não conseguiu participar dos encontros.

Atualmente, esses quatro professores estão atuando nas redes pública e particular de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior. Três deles continuam no seu estado de origem, onde cursaram a graduação e um atua como professor em outro Estado. Assim, esta investigação pretende trabalhar com quatro professores, sendo que três são professores da Educação Básica em Sergipe e um na Educação Superior em uma universidade pública no Amapá. São eles:

O professor Gladston, atua na rede pública de ensino há sete anos, pois antes de se graduar já trabalhava como professor. Após a graduação, fez especialização em ensino de Química, especialização em gestão e coordenação pedagógica e mestrado em Ensino de Ciências. Já atuou como professor substituto no *Campus* em que cursou a graduação e hoje é diretor de uma escola de educação básica no município.

O professor Danilo atua na rede pública de ensino há cinco anos, também em municípios sergipanos. Fez mestrado em Química e recentemente defendeu o doutorado em Engenharia de Ciências dos Materiais.

O professor Joeliton atua na rede pública de ensino há cinco anos e há um ano trabalha em uma escola particular, também como professor de Química. Fez especialização em Gestão Escolar e mestrado em Ensino de Ciências.

O professor Ramon tem cinco anos de atuação profissional, sendo três no Ensino Superior. Hoje, é professor em uma universidade pública no Amapá, trabalhando em um curso de licenciatura em Química. Fez mestrado em Ensino de ciências e, recentemente, ingressou no doutorado em Educação em Ciências.

Os nomes apresentados são dos próprios professores, pois ao longo dos encontros eles entenderam que as histórias contadas eram deles e, com isso, optaram por se identificar com seus nomes verdadeiros. Como informei anteriormente, também, faço parte desta pesquisa como pesquisadora e professora em (trans)formação e, com isso, conto as minhas experiências e articulo os trabalhos a partir das orientações da pesquisa-formação e das narrativas biográficas na formação de professores (JOSSO, 2010a; DELORY-MOMBERGER, 2011; CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Ao expressar sobre o *Campus* da formação inicial desse grupo de professores, destaco que ele nasceu no contexto de expansão das universidades públicas do Brasil, ocorrido no período de 2003-2014, expansão que tinha o objetivo de contribuir para a democratização e a inclusão do ensino superior, alicerçado nos princípios de desenvolvimento, já que as universidades são vistas como espaços para o crescimento científico e tecnológico de um país, e a integração e a regionalização da educação superior. Assim, essa política criou condições para expansão física, pedagógica e acadêmica da rede federal de ensino com implantação de novas universidades ou a expansão de *campus* universitários no interior de alguns Estados. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais, o que representa a ampliação de 40%, e de 148 *campus* para 321 unidades, crescimento de 117% (BRASIL, 2014).

Um desses *campus* de expansão foi criado no interior de Sergipe, no município de Itabaiana-SE, em 2006. De acordo com o Plano de Expansão da universidade, entre 2005 e 2008, foram realizadas a criação e a ampliação de novos cursos e de novos polos no agreste sergipano. Esse plano teve como objetivo:

[..] ampliar o compromisso [...] para com a sociedade sergipana, a fim de que a instituição cumpra o seu papel de produtora e disseminadora do conhecimento, especificamente no Estado de Sergipe, através da expansão de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de uma infraestrutura adequada e de recursos humanos qualificados (UFS, 2004, p. 6).

Mota, Borges e Carvalho (2011) expressam bem a importância da expansão da referida Universidade, ao destacarem as vantagens e a importância para o desenvolvimento educacional do município e regiões vizinhas. A implantação do novo *Campus*, além de possibilitar a modernização e o desenvolvimento econômico e político da cidade, também permite uma maior oportunidade para as pessoas da região terem acesso ao ensino superior público, à redução de gastos com transporte, alimentação e desgaste com a viagem para estudar na capital. Uma das expectativas dessa expansão está associada à qualificação dos profissionais para atuação dos diversos segmentos, favorecendo uma melhor oportunidade de emprego no mercado de trabalho local.

Este Campus começou a funcionar em 14 de agosto de 2006, com dez cursos, disponibilizando um total de 500 vagas no vestibular, sendo 50 para cada curso. São sete licenciaturas (Química, Física, Matemática, Geografia, Biologia, Pedagogia e Letras) e três cursos de Bacharelado (Administração, Contabilidade e Sistema de Informação). Os alunos que participaram do primeiro vestibular, em sua maioria, eram oriundos de escolas públicas do município de Itabaiana-SE, onde está localizado o *Campus*, e das regiões vizinhas. O primeiro ano de formatura contou com a participação de 95 formados, 31,98% do número de formandos esperados para a conclusão dos cursos (ENNES, 2012).

Foram selecionados 50 alunos no vestibular de 2006 para entrada na primeira turma do Curso de Licenciatura em Química dessa universidade pública. Desses, 50 fizeram matrícula e, no primeiro ano de formatura, apenas 15 alunos concluíram o curso, no primeiro semestre de 2010, sendo a primeira turma a se formar nesta área⁴.

Alguns dos acadêmicos ingressantes no segundo semestre de 2006 foram informantes em estudos anteriores sobre a formação de professores, relatando suas visões sobre ser professor, suas identificações com os professores da Educação Básica e

⁴ Um dos possíveis fatores de redução da turma no primeiro vestibular do referido campus pode estar relacionado ao fato de muitos estudantes terem usado o vestibular deste campus de expansão como segunda opção após a reprovação no vestibular de São Cristóvão, tendo em vista que os vestibulares foram realizados em períodos diferentes. Com o passar dos semestres, alguns acadêmicos realizaram transferência para outros cursos no campus de São Cristóvão.

expectativas em relação ao curso. Próximo ao término, no último semestre, em 2010, parte desses acadêmicos participou de outro momento desse estudo, que visava identificar suas visões sobre ser professor, suas identificações com os professores do Ensino Superior e suas expectativas profissionais, a partir da formação no curso de licenciatura em Química. Estes estudos tiveram como produtos, entre outras produções, trabalhos de conclusão de curso e a dissertação do meu mestrado (BRITO, LIMA, LOPES, 2014a; BRITO, LIMA, LOPES, 2014b; BRITO; LIMA, 2014; BRITO, 2013; BRITO, LIMA, LOPES, 2013).

O que quero destacar aqui é que os sujeitos desta pesquisa já foram parceiros em estudos anteriores sobre a formação de professores que focavam suas visões sobre o curso e sua própria vida escolar e acadêmica. As investigações nesses estudos puderam contribuir para o levantamento e construção das questões que norteiam a definição do objeto de estudo da pesquisa atual, pois trazem elementos das visões iniciais desses informantes do seu percurso escolar que poderão ser aprofundadas nesta pesquisa (BRITO e LOPES, 2011; BRITO, 2013).

Podemos observar no CLQ que algumas propostas buscaram enfatizar a formação reflexiva sobre a prática profissional, como, por exemplo, as atividades complementares, que os acadêmicos devem possuir em seu currículo. Desenvolvidas em âmbito curricular, tais atividades incluem programas de estudo, projetos, seminários, congressos, entre outros realizados fora ou dentro da instituição, possibilitando que eles buscassem conhecimentos, aprofundando o desenvolvimento intelectual e profissional.

Além dessas atividades, eles puderam participar de outras atividades, como a monitoria, o estágio, a iniciação científica e iniciação à docência. A monitoria, segundo o projeto pedagógico do CLQ, é uma atividade didático-pedagógica, integrada a um projeto de ensino que visa contribuir para uma melhor formação acadêmica, a partir da vivência com as atividades de ensino e aprendizagem. Já o estágio supervisionado possibilita ao acadêmico vivenciar a prática docente, pois são trabalhadas as diferentes dimensões da atuação profissional. A iniciação científica pode favorecer a formação desse estudante com as discussões das pesquisas realizadas na área de Educação, Ensino de Ciências e Ensino de Química e Química Aplicada; e a Iniciação à Docência, que busca proporcionar a inserção de acadêmicos das licenciaturas ao contexto das ações nas escolas públicas, desde o início da formação acadêmica.

Todas essas atividades propostas são possíveis oportunidades para contribuir com uma formação mais ativa desses professores. Encontradas ao longo do percurso de

formação, cabe-nos conhecer como essas atividades contribuíram para a atuação profissional desses professores. Assim, no contexto desta pesquisa, investigamos como essas ações foram significativas na formação e atuação profissional do grupo de professores desta pesquisa.

1.3 A REQUEBRA: Rede de Educadores de Química do Brasil

A REQUEBRA (Rede de Educadores de Química do Brasil) tem como objetivo reunir professores e futuros professores de Química para um momento de diálogo sobre as experiências do percurso de formação e atuação profissional, com o objetivo de possibilitar a esses professores e professoras momentos de reflexão crítica sobre suas expectativas profissionais e sobre questões decorrentes da prática docente a partir das narrativas (auto)biográficas.

A ideia de construção dessa rede surgiu das conversas no momento de orientação coletiva no doutorado. Como etapa inicial, a REQUEBRA reuniu um grupo de professores de Química do Estado de Sergipe (SE), no Brasil, sujeitos citados anteriormente. Para o desenvolvimento dessa rede, inicialmente, foi criado um *Blog*, como um grupo fechado de trabalho. Essa página será um espaço de comunicação e de trocas das narrativas dos professores sujeitos desta pesquisa. Recentemente, o *Blog* já se encontra disponível no *link*: requebra-docentes.blogspot.com

A REQUEBRA busca aprofundar estudos sobre a profissão docente na área de Química, no trabalho com as narrativas desses professores, ao contar suas expectativas profissionais, descobertas, imagens e dificuldades encontradas na docência. Busca, também, compreender as relações estabelecidas por eles ao longo da vida acadêmica e atuação docente. A proposta da rede é formar um grupo reflexivo de professores para reunir memórias e refletir a sua própria prática. De tal modo, pretendemos valorizar o saber da experiência a partir dos sentidos atribuídos ao ofício docente e permitir que o trabalho com as narrativas (auto)biográficas seja um canal de problematização coletiva e troca de experiências profissionais.

CAPÍTULO 2: Compreensão teórica sobre as narrativas (auto)biográficas, o saber da experiência e a identidade docente

Esta seção busca compreender, na literatura, o método biográfico, destacando seu surgimento e as propostas de trabalhos na área de educação sobre sua utilização. Buscamos relacionar pesquisas que utilizam as narrativas (auto)biográficas na pesquisa-formação, com a constituição de grupos reflexivos sobre a própria prática.

Essa compreensão busca identificar como esses trabalhos são desenvolvidos na formação de professores, quais questões são abordadas nessas investigações, como podemos contribuir para o uso do método (auto)biográfico em sua especificidade, e outras questões. A seguir, apresentamos uma revisão da pesquisa biográfica, sobre narrativas (auto)biográficas, pesquisa-formação, constituição de processos identitários na docência e saber da experiência.

2.1 As narrativas (Auto)biográficas e a Formação Docente

Hoje, a pesquisa biográfica e narrativa está adquirindo cada vez mais relevância como metodologia de investigação no campo da educação. Segundo Bolívar (2002), a investigação biográfica reivindica uma ciência interpretativa em busca de significados das próprias experiências. Os conhecimentos presentes neste campo são sentimentos, motivações, desejos ou propósitos, ou seja, significados provenientes da autointerpretação das ações humanas. O autor destaca que:

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

A pesquisa biográfica e narrativa não é apenas uma metodologia, mas uma forma de construir a realidade (BOLÍVAR, 2002). As experiências humanas ganham significado no trabalho com as narrativas, que dão lugar à subjetividade, autointerpretação, diálogo, sentidos singulares e os mundos vividos pelos sujeitos.

[...] La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

O objetivo da pesquisa biográfica e narrativa é compreender nosso processo de constituição no contexto social, a partir de relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Assim, a pesquisa biográfica vem dar conta da subjetividade e da experiência individual, a partir do estudo da dimensão temporal da experiência, pois esta mostra como a singularidade individual se situa na vida social, o chamado “*tempo biográfico*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Também expressa a dimensão biográfica da experiência, pois é através da temporalidade e da historicidade própria do indivíduo que a experiência surge. Essa dimensão temporal da experiência e da existência se relacionam para compreensão das formas que o indivíduo dá ao que lhe acontece (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao *discurso*, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos *biografia* e *biográfico* para designar não a realidade fática do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão narrativa da experiência se apresenta como uma *escrita*, isto é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. Os neologismos *biografar(-se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

De fato, em Bolívar (2002) e Delory-Momberger (2012) compreendemos que o projeto epistemológico que funda a pesquisa biográfica parte da busca por entender como os indivíduos se constituem. É a partir da dimensão temporal e biográfica que compreendemos os significados da existência e da experiência. A especificidade da pesquisa biográfica está na “temporalidade biográfica da experiência e da existência”

(DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Entendemos também que a experiência advém da razão da narrativa. A autora descreve que a lógica da razão narrativa considera que o sujeito vive a cada instante da sua vida o momento de uma história, seja a história de uma hora, de um dia, de uma vida. “Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523).

Segundo Delory-Momberger (2011, p. 336), as narrativas são um dos principais modelos biográficos, pois podem ser instâncias de formação pessoal. A chamada “*narrativa de formação*, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal”, surge da compreensão de que a vida humana é um processo de formação individual, a partir do conjunto de representações que o indivíduo constitui com o social.

As narrativas, portanto, permitem dar forma à experiência, a partir de seu poder “historiador”, conforme expressa Delory-Momberger (2011, p. 341):

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a *operação* da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*.

A autora completa que o poder da narrativa está em sua configuração, que é composta por *operações de biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341, grafia do autor), que representam esse ato de lembrarmos do passado, pensarmos nas ações cotidianas e projetarmos o futuro. Essas operações acontecem automaticamente, a

partir do conjunto de funções repetitivas do contexto social e cultural. As operações de biografização ajudam-nos a interpretar nós mesmos ao longo do tempo, a construir nossa consciência e nossa identidade através dos significados que atribuímos às nossas vivências. As narrativas são lugares de significação da experiência (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Essa construção biográfica torna-se um aprendizado no momento que o sujeito permite estabelecer uma relação com as experiências provenientes dos contextos sociais. É o momento em que ele pode atribuir significados que posteriormente serão constituídos as suas representações e seus saberes.

O uso da narrativa biográfica na educação torna-se elemento fundamental para a compreensão da formação do indivíduo através das relações que ele forma consigo mesmo e com seu ambiente sociocultural. A pesquisa biográfica busca investigar os significados atribuídos por esse indivíduo, de forma a compreender seu processo de formação, como também, possibilitar essa formação através da escrita da vida. Como citado por Delory-Momberger (2011, p. 341), as narrativas são momentos de formação porque é o lugar onde damos forma, organizamos e interpretamos os sentidos que atribuímos às nossas vivências, ou seja, “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida”.

Ainda no contexto de compreensão sobre a pesquisa biográfica, gostaria de fortalecer essas discussões a respeito do entendimento sobre a especificidade da pesquisa biográfica, tendo como referência Ferraroti (2010). Segundo ele, o crescente interesse pelo uso das biografias surgiu da necessidade de renovação metodológica, consequência da crítica à objetividade e à intencionalidade nomotética dos instrumentos clássicos das ciências sociais (FERRAROTI, 2010).

Busca-se uma renovação dos métodos tradicionais (cujos axiomas, segundo o autor, são a objetividade e a intencionalidade nomotética) e exige-se uma nova antropologia, que dê conta da vida cotidiana das pessoas, e não somente das grandes explicações estruturais. A subjetividade passa a ser objeto reivindicado nas diversas áreas de pesquisa, entre elas, a sociologia, a historiografia, a antropologia. Esse movimento de mudanças e rupturas não foi homogêneo, pois cada área a seu tempo foi rompendo com modelos de pesquisa já preestabelecidos e buscando novos métodos de investigação e novos modos de conceber a própria ciência.

Ferraroti (2010) apresenta algumas críticas em relação ao tipo de uso que algumas pesquisas fazem do método biográfico. Ele apresenta cinco “metamorfoses”

(FERRAROTI, 2010, p. 36) do método biográfico. Na primeira, refere-se à utilização do método visando atender exigências dos métodos tradicionais. Para ele, é um grande erro seu uso respondendo a exigências dos estudos experimentais, pois o método biográfico, com essa ciência racional e objetiva, atribui à subjetividade um valor de conhecimento que vai além de uma metodologia quantitativa e experimental.

Para ele, a biografia é subjetiva em vários níveis e a pesquisa com o método biográfico

[...] lê a realidade a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos de materiais na maioria dos casos **autobiográficos** e, portanto, expostos às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra. Situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista); no caso de qualquer narrativa biográfica, essa interação é bastante mais densa e complexa que as relações observador-observado admitidas pelo Método: cooptação do observador, na verdade do observado, mecanismos de manipulação recíprocos dificilmente controláveis, ausência de pontos de referência objetivos, etc.; (FERRAROTI, 2010, p. 36, grafia do autor).

Reduzir a biografia ao quadro tradicional é anular a sua especificidade heurística. Uma das consequências disso é o empobrecimento do conjunto de materiais biográficos. Essa é a segunda metamorfose apresentada por Ferraroti (2010), quando se refere ao uso da biografia exclusivamente como fonte de informação, de onde são extraídos elementos, problemas, hipóteses. Fazer uso da biografia apenas como veículo de informação ou suporte para material biográfico também é diminuir o seu valor heurístico. “[...] Utilizam-se as biografias “para saber”, insiste-se em não as considerar como um **saber organizado**, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar” (FERRAROTI, 2010, p. 37, grafia do autor).

A terceira metamorfose em relação à utilização do método está na tentativa de reduzir a biografia a uma simples fatia, utilizando-a como um exemplo, uma ilustração. Nesta perspectiva, a biografia seria usada apenas como exemplificação de fatos sociais e submetida a análises estruturais exaustivas, na maioria das vezes, reduzida apenas a acontecimentos e fatos comuns e outros agentes seriam considerados.

Já a quarta refere-se ao tratamento do método para generalizações, objetividade, instrumento de controle e elaboração de modelos a partir das biografias. Nesse caso, o particular, o específico e o único não têm nada a ver com o conhecimento científico e,

essa concepção, exclui a subjetividade própria da narrativa e dos documentos autobiográficos.

Na quinta, Ferraroti (2010) expressa que as dificuldades postas pela “representatividade” das biografias podem empurrar o método para uma abordagem mais redutora, em que a biografia é comparada à entrevista não estruturada. Uma suposta representatividade estatística (quantitativa) da biografia a transforma em um relatório de acontecimentos e fatos já pré-selecionados que colocam o observador distante e passivo desse processo de formação.

Ao apresentar essas metamorfoses do método, entendemos a importância de conhecer a sua especificidade para que possamos dar valor à sua historicidade e às diferentes formas de trabalhar esse método. Entender a especificidade do método é importante para aumentar as potencialidades epistemológica, metodológica e técnica. Em Ferraroti (2010), compreendemos que usar as biografias como instrumentos para obter informações ou ilustrar e elucidar fatos empobrece o método, e que elas reivindicam a subjetividade como objeto de conhecimento.

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa **razão dialética** capaz de compreender a “praxis” sintética recíproca, que rege a intenção entre o indivíduo e um sistema social [...] (FERRAROTI, 2010, p. 49-50, grafia do autor).

Ferraroti (2010) expressa que o valor heurístico de uma biografia também está em a compreendermos como uma microrrelação social. O autor reivindica a utilização das narrativas como materiais primários para as investigações, pois são ricas em subjetividades. Uma narrativa não é apenas relatos de experiências vividas, mas também uma representação social que parte de uma interação social completa em que sempre está presente a reciprocidade. Toda a narrativa conduz a uma reestruturação sintética de um ato. Ela fornece uma imagem totalizada de um sistema social e uma síntese ativa da imagem totalizada e da interação presente (FERRAROTI, 2010).

Tendo examinado esse processo histórico do método biográfico e suas especificidades, passamos a refletir sobre sua utilização no campo educacional na formação docente.

Segundo Bragança, Abrahão e Ferreira (2016), o uso da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional começou por meio da formação de adultos e passou a incluir diferentes formas de trabalho, como narrativas orais, escritas e imagéticas das experiências vividas. No Brasil, as publicações do professor Antônio Nóvoa e as obras de Paulo Freire - que já direcionava os estudos sobre a prática educativa - contribuíram para que as pesquisas estrangeiras ganhassem espaço e passássemos a dialogar com os conceitos de professores reflexivos, histórias de vida de professores, método (auto)biográfico, memórias e narrativas e pesquisa-formação, como nos trabalhos de Schön (2003), Nóvoa (2007), Abrahão (2003; 2010), Nóvoa e Finger (2010) e Josso (2010a).

Ao fazer uma revisão de trabalhos sobre histórias de vida de professores, tanto no contexto dos aspectos epistemológicos quanto metodológicos, Bueno (2002) destaca que, em relação à teoria da formação de adultos, os trabalhos de Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé, Christine Josso, Adele Chiené trouxeram contribuições importantes para a ideia de “*reflexividade crítica*” (p. 22), bem como para o uso das “biografias educativas” (p. 22) para pensar no caráter formativo proporcionado pelas pesquisas biográficas.

Uma das características da pesquisa biográfica é a atenção que deve ser atribuída aos processos de formação do sujeito. Encontramos, nas reflexões de Josso (2010a), a contribuição desses estudos para compreender essa formação, a partir do trabalho com as biografias educativas.

Segundo Josso (2010a), as biografias permitem que cada pessoa identifique em sua própria história de vida aquilo que realmente foi formador. A autora traz para discussão o significado da palavra formação e a proposta de trabalho para a Educação dos Adultos. Ela reforça essa discussão destacando que esse processo de formação por autonomização pretende evidenciar o fato de que os sujeitos são mais ou menos ativos em sua formação e de que podem ser cada vez mais conscientes da sua passividade.

Sobre a Biografia Educativa, Josso (2010a, p. 64) destaca que:

A construção de uma “Biografia Educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida para uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.

O processo de reflexão vai depender das capacidades reflexivas postas em jogo ao longo do trabalho. A biografia educativa é compreendida como:

Uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” à medida que o indicador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção (JOSSO, 2010a, p. 64).

Na proposta de Josso (2010a), a narrativa educativa se constrói em três etapas reflexivas, cuja primeira é centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita e a segunda e terceira etapas giram em torno do processo de formação.

A primeira etapa é de apresentação dos objetivos do estudo e da abordagem metodológica e teórica que permitem desenvolver a investigação. São, em seguida, apresentadas algumas questões para o trabalho com as narrativas como, por exemplo, “como me tornei o que sou”, “como tenho eu as ideias que tenho”. Josso insiste que se deve dar aos participantes do processo a possibilidade de apropriarem dessas questões e partilhar suas reflexões. Essa primeira etapa termina com a produção individual de um texto, no qual cada um traduz, em linguagem própria, a problemática apresentada. Esse primeiro momento tem como objetivo colocar o indivíduo face a suas responsabilidades na aprendizagem do curso e essa produção abre caminho ao esforço da flexibilidade exigida ao longo do trabalho.

Na segunda etapa, cada participante constrói o seu percurso de formação e escreve a sua narrativa. É um momento de apresentação oral da narrativa e de reescrita a partir das questões suscitadas e da apresentação das outras narrativas. É um processo de rememoração que se enriquece com o trabalho com outras narrativas e de interrogação provenientes dos ouvintes. Ao longo desse processo os participantes percebem algumas características das narrativas, por exemplo, seu caráter eminentemente subjetivo.

A autora destaca que essas narrativas reúnem diversos fatos que compõem esse processo formativo dos indivíduos. Nas narrativas, estão presentes os “momentos-charneiras”, conforme Josso (2010a, p. 70):

A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos-charneiras”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma orientação na sua maneira de se comportar, e/ou sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Os momentos-charneiras são períodos fundamentais das narrativas, pois são aqueles em que os indivíduos se confrontam consigo mesmos, possibilitando a abertura à formação (JOSSOa, 2010). Para compreender esse processo de formação, a autora utiliza-se do conceito de integração de C. Gattegno e explicita que:

[...]formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza (JOSSO, 2010a, p. 71).

A última etapa é, então, marcada pela reflexão sobre o percurso de formação do sujeito. Nesse momento, o sujeito pode explicitar as transformações, escolhas e acontecimentos que ocorrem por meio das aprendizagens, interações e atividades vividas, como também compreender os motivos que o levaram a fazer essas escolhas.

[...] o processo de reflexão caracteriza-se pelo uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. A singularidade de cada percurso serve para ilustrar, por intermédio de uma configuração particular, uma ideia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer as significações anteriormente atribuídas, assumindo-se simultaneamente como um momento do próprio processo (JOSSO, 2010a, p. 73).

Assim, as atividades que envolvem esse processo de trabalho com as biografias educativas constituem-se na integração de um trabalho de escrita individual e de um trabalho coletivo de interpretação e construção dos significados. A preferência pela

escrita da narrativa ajuda tanto assegurar a eficácia do momento de interpretação em grupo como permite que os outros participantes modifiquem a relação com o seu próprio texto.

Ao relacionar com os estudos educacionais sobre formação de professores, entendemos que essa formação é um processo contínuo de interação com a própria subjetividade do professor e suas interações com os grupos sociais. Ao fazer parte de um grupo social, pensamos que os professores vão se identificando com os elementos da profissão e, ao refletirem sobre a prática e experiências profissionais, podem, também, entender os processos de constituição da identidade docente.

O trabalho com as pesquisas biográficas e narrativas no contexto educacional possibilita momentos de formação do indivíduo, a partir do reconhecimento de si e dos outros em um caminho de tomada de consciência. Essa formação realiza-se nos momentos de escrita e reflexão sobre as nossas experiências e nos momentos de comunicação com os outros. Na pesquisa biográfica, a biografia educativa tem como objetivo a autoformação, pois ao mesmo tempo que serve como instrumento revelador do processo de formação, também reforça esse processo educativo. Essa dupla função favorece a biografia educativa ser utilizada na ciência da educação.

2.2 Narrativas (auto)biográficas e o saber da experiência para a formação de professores

As narrativas (auto)biográficas também têm contribuído para ressignificar o saber da experiência. Ao apresentar alguns recortes históricos da noção de experiência, para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação de formadores, Passeggi (2011) conta-nos que esse termo deriva do latim “*experientia/ae* que remete à “*prova, ensaio, tentativa*”” (p. 148). Nesse levantamento histórico, Passeggi (2011, p.149), ao trazer os estudos de Larrosa – *Notas sobre a narrativa e identidade* (2004) e *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002) – busca reivindicar o valor da experiência na formação humana e destaca a partir desses significados que:

Para nossos estudos e atividades de formação, a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo.

Reforça essa compreensão ao expressar que:

Os (pre)conceitos que guiam nossa ação no mundo e que foram construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de conforto e/ou de desconforto. Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: *Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?* (PASSEGGI, 2011, p. 149)

As narrativas possibilitam dar significado ao que sentimos, compreender a experiência e reivindicar seu espaço como objeto condutor de reflexão, formação e produção de saberes. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147). Assim, Passeggi (2011) apresenta-nos, a partir de seus trabalhos com grupos reflexivos, caminhos sobre a importância do partilhar, do refletir e do resignificar a experiência no processo de formação de formadores.

Ao longo de seus trabalhos, Passeggi (2011) destaca a formação do que ela chama de *grupos reflexivos* (p. 148) ou de *mediação biográfica* (p. 151). Sua formação parte de três noções fundamentais: a primeira que caracteriza os grupos reflexivos não como método de pesquisa que se utiliza das informações do grupo com a finalidade de produzir conhecimento, mas como prática de formação. A segunda que caracteriza essa formação como um grupo de partilha, em que os participantes se reconhecem como grupo social que partilham “com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos” (p. 150). E o terceiro aspecto que reconhece esse grupo num contexto institucional acompanhado por um formador, que zela pelos princípios da reflexão autobiográfica.

Segundo a autora, a experiência na formação de professores no trabalho com grupos reflexivos pode possibilitar:

A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida, do saber da experiência vivida, e retornam sobre si mesmo como um novo alento para a vida. Elas são suficientemente distantes das práticas usuais de formação, para oferecerem oportunidades de tomada de consciência, potencializarem aberturas, interrogações e transformações (PASSEGGI, 2011, p. 153).

A reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a abertura para novas experiência, a tomada de consciência e a (trans)formação de si a partir de suas próprias histórias e de relações com as histórias do grupo. A autora traz a ideia de *experiência em formação*, no sentido da prática formadora e da reelaboração permanente. E é a partir dessa perspectiva que procuramos desenvolver esse trabalho, buscando a construção de um grupo reflexivo de professores no qual a experiência possa ter espaço e todos possam refletir a partir das narrativas sobre si e sobre a carreira profissional enquanto professores.

As ideias apresentadas por Josso (2010a) sobre formação, por Passeggi (2011) sobre a experiência em formação, assim como as de Larrosa (2015) sobre o saber da experiência, levam-nos a pensar sobre como essa experiência acontece, quem é o sujeito da experiência e o que é o saber da experiência.

Em relação à compreensão do saber da experiência, Larrosa (2015) considera que os atos de pensar, escrever e dar sentido ao que nos acontece estão intrinsecamente relacionados à construção do saber da experiência. Ele chama atenção para duas palavras: experiência e sentido.

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar, não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo que vivemos (LARROSA, 2015, p. 16-17).

O autor destaca a importância das palavras como formas de dar sentido à nossa experiência, permitindo criar realidades, resgatar nossos pensamentos e considerar sobre

o que fazemos. O ato de pensar e dar sentido ao que nos acontece tem a ver com as palavras, no modo como nos colocamos e nos relacionamos com os outros.

[...]quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2015, p. 17).

Ao levantar a reflexão sobre a experiência, Larrosa (2015) ressalta que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2015, p. 18).

Para que essa experiência aconteça, é necessário um momento de interrupção, o que abre a possibilidade de dar sentido ao que nos acontece. Mais do que isso, as palavras que usamos para nomear o que sentimos não são apenas palavras, são representações do que somos. E, nesse sentido, ele reivindica o uso da palavra experiência para representar aquilo que nos acontece e para que ela aconteça é necessário:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se aos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o autoritarismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

No entanto, no contexto atual, a promoção da experiência torna-se mais difícil, pois somos sujeitos carregados de informações, de opiniões, de atividades e em constante movimento e, por isso, ela se torna cada vez mais rara.

O autor destaca quatro condições para a experiência não acontecer. A primeira é o espaço com excesso de informação, pois são tantas as informações que não se tem lugar para a experiência. O sujeito da informação está tão focado em obter informações que não abre espaço para o pensar e refletir sobre elas. A segunda condição onde a experiência também é rara é no excesso de opinião. Como o sujeito atual é carregado de informação e, isso o leva a opinar sobre tudo, ele também não abre espaço para que a

experiência aconteça. Já a terceira refere-se à falta de tempo, pois tudo que passa é muito rápido, voraz e fragmentado. E, a quarta condição é com o excesso de trabalho. Nesse aspecto, o autor destaca como importante a diferença entre trabalho e experiência. Existe uma concepção de que a experiência vem do trabalho, mas o trabalho é um lugar que leva o sujeito estar sempre “super” estimulado e hiperativos.

Sendo assim, não fazemos experiência; para que ela aconteça, é necessário momentos de interrupção. Ler, falar, escrever e refletir possibilitam a transformação do sujeito no momento que ele abre espaço para dar sentido ao que lhe acontece. No que diz respeito ao professor, experiência é a relação que temos quando estamos abertos a pensar e refletir sobre os diferentes elementos que vivenciamos na profissão docente. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2015, p. 28).

Nesse esteio, Larrosa descreve o saber da experiência como

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2015, p. 32).

Compreendemos que a experiência é singular, individual, irrepitível, subjetiva e que tem sempre uma dimensão de incerteza, pois cada pessoa tem uma forma de lidar com os acontecimentos. Essa compreensão da experiência, no contexto educacional, leva-nos a refletir que sobre outras formas de conceber a educação e a formação profissional. No caso da formação de professores, leva-nos a reivindicar uma prática reflexiva e de ressignificar as experiências vividas ao longo da formação inicial e continuada e da atuação profissional. O trabalho com grupos reflexivos usando as narrativas (auto)biográficas podem ser espaços onde essa experiência aconteça.

A experiência contribui para nossa (trans)formação, entendendo que é um processo contínuo e permanente a partir dos sentidos que atribuímos ao que vivenciamos. O sujeito da experiência, segundo Larrosa (2015), precisa estar aberto à experiência, a essa possibilidade de formação e de reinvenção de si.

[...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2015, p.25).

Assim, as ideias de Larrosa (2015) leva-nos a pensar no sujeito professor hoje, na escola hoje e no ensino como acontece na atualidade. Será que temos espaço para experienciar? Será que damos sentido ao que ouvimos, fazemos e falamos? Que sentido damos à escola, aos alunos e ao processo de ensinar e aprender? As relações que construímos com a escola, com os alunos, com o conhecimento e com a prática pedagógica possibilita serem lugares onde a experiência aconteça? Como podemos tornar esses espaços da profissão docente lugares onde possamos refletir sobre o que vivenciamos?

Se pensarmos sobre a formação docente e a construção das concepções que o sujeito forma do que é ser professor, percebemos que essas concepções começam em uma fase muito inicial, ainda quando somos estudantes e que podemos aprofundar ou não nossas concepções sobre a docência durante a formação inicial em um curso de licenciatura. O que essas discussões nos levam a investigar é se as relações que construímos com os diferentes acontecimentos que encontramos ao longo da nossa formação e atuação profissional são lugares para que a experiência aconteça e para que nossas concepções sobre a profissão e a educação sejam aprofundadas.

Para Arroyo (2008), esse processo de interiorização e socialização da profissão docente é construído nas imagens formadas durante a vida escolar, oriundas das lembranças das instruções familiares e dos professores na vivência escolar.

Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Outros ofícios como engenheiros, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivemos com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos a cada dia para nosso trabalho?. Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e

novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam (ARROYO, 2008, p. 124).

Consideramos que esse percurso de aprendizagem do ofício docente é marcado por diferentes acontecimentos que necessitam de uma relevância nos cursos de formação inicial. Precisamos pensar em oportunidades nas quais os futuros professores possam refletir sobre a profissão docente, sobre o ato de ensinar e aprender. Já na atuação profissional docente, essas reflexões sobre o saber da experiência favorecem-nos investigar como a escola, os grupos de professores, os cursos de formação continuada e demais ambientes pedagógicos podem, também, ser espaços onde a experiência aconteça e onde professores possam refletir sobre a profissão, a prática pedagógica, o conhecimento, a escola e o aluno.

Essas reflexões sobre suas experiências vivenciadas durante as práticas podem aprofundar as relações que os professores têm com o ambiente escolar, os alunos e a prática pedagógica. Nessas relações, compreendem-se os saberes que são constituídos durante a formação docente e como é formada a identidade de cada indivíduo. Para isso, é preciso conceber este ambiente educacional de modo diferente, onde as experiências possam ser reivindicadas e novos saberes possam surgir no trabalho do professor.

Ao apresentarem uma investigação narrativa na formação de professores de Química, Dorneles e Galiuzzi (2016) destacam o papel das narrativas para promoção das experiências sobre a formação e os saberes pedagógicos. As autoras utilizam a Pesquisa Narrativa como fonte de trabalho, mas o que quero destacar aqui é a relação que elas fazem com o processo de atuação dos professores e as narrativas. Ao longo do trabalho, as autoras pesquisaram sobre a linguagem química na experimentação e perceberam a possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento químico e do conhecimento pedagógico dos professores a partir do trabalho com as narrativas. As narrativas também foram utilizadas para “documentar as experiências de sala de aula” (DORNELES e GALIAZZI, 2016, p. 181) e potencializar os momentos das conversas, das leituras e das reescritas.

Segundo Dorneles e Galiuzzi (2016), as narrativas favoreceram repensar as aprendizagens dos fenômenos químicos, as experiências da formação e da prática pedagógica do professor de Química.

Na investigação narrativa temos a possibilidade de modificar-nos a partir das nossas histórias, de viver e reviver momentos da formação, de pesquisar os caminhos que levam à experiência, e transformar-se nesse processo de formação. Assim, reforço a importância do processo de escrita narrativa como dispositivo na formação de professores. O trabalho colaborativo favorece a indagação narrativa a partir da mediação dos outros, do coletivo de docentes narradores que escrevem, leem, comentam e conversam em torno das sucessivas versões do relato de experiência (DORNELES e GALIAZZI, 2016, p. 194).

As autoras expressam que o trabalho com as narrativas formativas possibilitou ao grupo compartilhar e refletir sobre suas experiências em sala de aula. No momento da escrita, leitura e partilha foi possível assumir uma posição reflexiva e buscar estruturar conhecimentos, em que o trabalho foi compreendido como uma ação formativa para os professores.

O trabalho de Dorneles e Galiazzi (2016) nos mostra possibilidades de tornar o espaço de formação um ambiente de reflexão sobre as ações profissionais e de autoformação dos professores. Podemos pensar que, ao trabalhar nesse caminho, podemos contribuir para uma transformação e recriação social e cultural desses professores sobre a profissão, assim como que os professores sintam vontade de compreender a escola, os alunos, a prática pedagógica como lugares onde a experiência possa acontecer.

Como expresso por Passeggi (2011) acima, as narrativas favorecem a obtenção de sentidos e são recursos condutores de reflexão e saberes. Desse modo, imaginamos o papel das narrativas como momentos onde possamos estar abertos para que essa experiência aconteça, os sentidos desabrochem e a nossa (trans)formação ocorra.

2.3 As Narrativas (Auto)biográficas e o Processo Identitário dos Professores

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire

Convidamos, neste tópico, a pensar a relação entre as narrativas (auto)biográficas e o processo identitário dos professores ao longo da atuação profissional. Em Josso (2007) compreendemos a constituição da identidade a partir da temática da existencialidade, entendendo que esse processo de constituição profissional é formado a partir de nossas relações existenciais com o ambiente ao serem atingidas por mudanças sociais, econômicas e políticas. Ou seja, esse processo de formação da identidade é concebido de forma contínua a partir das nossas identificações com os fatos do contexto social ao longo da vida.

Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (JOSSO, 2010a, p. 415-416, grafia da autora).

Segundo Josso (2007) as narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos da nossa existência singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto com os diferentes elementos socioculturais. A existencialidade permite colocar em evidência a pluralidade e fragilidade de nossas identidades ao longo da vida. Assim, para a autora, a identidade é a manifestação de nossa existencialidade em movimento concebida na identificação e diferenciação com os fatores socioculturais.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (ex.: as famílias reconstituídas) (JOSSO, 2007, p. 423).

Existe uma parte singular e outra coletiva ao longo do processo de formação do sujeito, e essas duas partes se constituem a partir das interações com o contexto social, bem como a partir das relações do indivíduo consigo mesmo e da tomada de consciência do que passa na sua existência. É um processo evolutivo de relação com saberes, representações, valores, comportamentos e, também, de transformação permanente de si ao longo da vida (JOSSO, 2007).

Compreendemos, assim, que as práticas reflexivas desenvolvidas no trabalho com narrativas (auto)biográficas podem ser um espaço-tempo de compreensão de nossas aprendizagens, por exemplo, de aprendizagens sobre o ofício da docência que se fazem e desfazem, sempre em processo de construção. A profissão docente está em constante revisão dos seus significados a partir das questões sociais. Assim, trazemos como questão: O trabalho de partilha e reflexão das experiências pode possibilitar aos professores participantes entender a constituição de suas identidades docentes, ou seja, revelar suas identificações profissionais ao longo da atuação docente e dos saberes que as constituem?

Sobre a formação da identidade profissional docente, Marcelo (2009) destaca que ela passa por processos de interpretação e reinterpretação das experiências dos professores, sendo influenciada tanto pelos aspectos pessoais quanto sociais e cognitivos. Esse processo de construção da identidade contribui para o bom desenvolvimento do trabalho docente, a motivação, o compromisso, a satisfação com o trabalho e a construção da própria imagem de ser professor. A identidade, assim, é vista em processo de construção contínua, em cuja composição interferem diversas ações, reflexões, princípios e valores da atividade docente.

A partir de revisão da literatura, Marcelo (2009) expressa algumas características da identidade profissional docente. Dentre elas destacamos que a identidade profissional

não é única - os professores atribuem funções importantes à profissão a partir de suas relações com o contexto. As características profissionais se diferenciam entre si a partir da identificação com os diferentes símbolos⁵ da profissão. Outro aspecto é que a identidade é influenciada por aspectos sociais, culturais, pessoais e cognitivos do sujeito professor.

Compreendendo as características desse processo identitário, em Cristina e Galindo (2004), vemos que a identidade profissional docente é um processo de construção do sujeito enquanto profissional dentro de um jogo de reconhecimento consigo mesmo e com os outros. As autoras tomam o conceito de identificação como “um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar” (CRISTINA e GALINDO, 2004, p. 15).

Além da identificação, Cristina e Galindo (2004) se utilizam das ideias de Gouveia (1993) para apresentar outros elementos que compõem esse processo de constituição da identidade. Dentre eles, estão a tomada de consciência, por parte do indivíduo, em procurar uma especificidade para aquilo que o define; a constância, que se refere à busca da lógica dos aspectos que surgem; a continuidade, mostrando que esse processo envolve elementos do passado, do presente e do futuro; e, as semelhanças e diferenças em compartilhar com as mesmas e diferentes identidades.

Os professores em início de carreira entram em contato com alguns símbolos da profissão como a escola, alunos, colegas de profissão, políticas do ambiente escolar e o ato de ensinar que os fazem construir significados sobre a profissão. Esses significados dependerão das relações que os professores estabelecem com esses diferentes símbolos. Assim, podemos pensar: os significados atribuídos à docência são modificados de acordo com as experiências que atravessam os professores ao longo da carreira? As reflexões sobre os que lhes acontece possibilitam que esses significados modifiquem suas concepções sobre ser professor? E, as experiências modificam a identificação deles com a profissão?

Pensar na identidade do professor como sendo modificada pelos diferentes campos sociais em que atua e pelos símbolos que encontra ao longo da profissão levamos a cogitar sobre as diferentes identificações dos professores desta pesquisa com a profissão – seus conflitos, suas escolhas, sua relação com a profissão – na constituição desse grupo enquanto professores de Química. Existem diferentes contexto que nos

⁵ Chamamos de símbolos a escola, os alunos, os livros, o conhecimento, as relações sociais e outros aspectos que os professores encontram dentro da profissão docente.

levam a exercer diferentes papéis sociais. A escola é um espaço de constituição da identidade dos professores pelos diferentes posicionamentos que são levados a tomar a partir dos grupos de que participam.

Como dissemos, esse processo de constituição da identidade profissional se constitui também na relação com diferentes grupos ou com pares - com elementos e espaços da profissão. Também é constituído pelos sentidos que o sujeito atribui, num processo de construção permanente, que confere à identidade docente um caráter fluido.

É nessa perspectiva de compreensão do processo de (re)construção da identidade docente que se percebe a importância de estudar o percurso pessoal e a formação dos professores quanto à identificação com a profissão. Entendemos que a docência é compreendida a partir daquilo que os professores consideram importante para a sua prática, das experiências da atividade profissional e dos saberes formais, das relações com os alunos e das reflexões pessoais.

Tais características nos levaram a optar pela utilização de narrativas (auto)biográficas como forma de possibilitar caminhos para os professores-sujeitos desta pesquisa compreenderem sua formação, as diferentes relações que são construídas continuamente por eles no campo profissional e ajudá-los a tomar consciência de si mesmo enquanto professores. O trabalho com as narrativas pode permitir a esses professores estabelecer uma relação com diferentes símbolos da profissão, diferenças existentes de contexto social para atribuir sentidos as suas atuações profissionais.

Para ajudar a entender essa relação entre narrativa e identidade, Larrosa (2004) diz que o ser humano é um sujeito que se interpreta e essa auto interpretação se fundamenta de forma narrativa. As histórias que nos constituem são formadas de nossas relações intersubjetivas, sociais, culturais e históricas que vivemos.

De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos e, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales (LARROSA, 2004, p. 12 e 13).

De certo, o autor se utiliza de alguns marcos teóricos que assinalam a importância da linguagem para o pensamento contemporâneo. Um desses marcos é: o “giro hermenêutico”, que assinala que não se compreende o sujeito fora de uma

interpretação. Outro, o “giro semiológico” expressa a ideia de que a construção e o significado de um texto partem da relação com outros textos. O “giro pragmático” dá a ideia de que o sentido da formação e das modificações da consciência de si partem do conjunto das práticas discursivas. Larrosa afirma:

[...] quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones. Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y como son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y a la interpretación de los textos de identidad (LARROSA, 2004, p. 12 e 13).

Larrosa (2004) ainda destaca que a relação entre o sujeito e o relato tem relação com o tempo presente. A vida humana é constituída pela temporalidade (passado, presente e futuro) e o presente é o momento significativo em que nossa consciência caracteriza quem somos, a partir de nossa relação com o passado e com o que queremos ser. Nossa vida é constituída de nossas experiências e tais experiências articulam-se de forma temporal.

[...] Lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido. Es en una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida (LARROSA, 2004, p. 17).

Nesse sentido, a autointerpretação narrativa é constituída por um processo interminável de ouvir e contar histórias e é construída no diálogo com outras narrativas. A autointerpretação é “una actividad constructiva, imaginativa, compositiva” (LARROSA, 2004, p. 19).

Nesse processo, a identidade:

[...] no es algo que progresivamente encuentro, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y

polifónica conversación de narrativas que es la vida (LARROSA, 2004, p. 20).

Compreendemos que nossa identidade é algo que formamos e transformamos a partir da interpretação das histórias de nossa vida, do que nos passa, de nossas experiências. Essa construção não é apenas uma interpretação de si mesmo, mas uma interpretação das histórias que ouvimos e lemos, uma construção das relações sociais ao longo do tempo.

No trabalho de Souza (2003), encontramos alguns elementos do uso das narrativas na formação de professores para a compreensão da identidade docente. Nesse trabalho, ele destaca que os memoriais para reflexão sobre a prática pedagógica têm revelado momentos de identificação com fatos e episódios dotados de significados, que contribuem para compreender o que acontece na sala de aula e na escola. Ao revisitar suas memórias, os professores podem reinterpretar acontecimentos de suas vivências teorizando suas experiências pessoal e profissional.

O autor expressa que as narrativas se revelam inconclusas e apresentam interpretações diversas, dando um caráter de modo eminente construtivo ao processo de identificação profissional. Como as narrativas asseguram voz ao professor, elas levam à identificação de um conhecimento pedagógico, de um buscar entender e viver a profissão e, com isso, a uma compreensão desse processo identitário.

Para Souza (2003) o conceito de identidade está diretamente relacionado à ideia da narrativa, levando o sujeito a reviver fatos da sua vivência. [...] “a identidade do professor não é herdada, mas construída a partir de elementos do próprio sujeito e do coletivo no qual ele está inserido” (SOUZA, 2003, p. 18 e 19). Assim, a incorporação das narrativas na formação docente tem muito a contribuir com o processo de (re)construção da identidade docente, pois possibilita a internalização dos significados atribuídos pelos professores as suas práticas pedagógicas e pensar as relações constituídas com os elementos da profissão.

[...] a identidade do professor – ainda que estruturada a partir das relações institucionais definidas pela sociedade – só assume um significado para esse profissional a partir do processo de internalização dos significados implícitos à identidade construída (SOUZA, 2003, p. 19).

A identidade docente também está em processo de constante construção a partir dos significados e da reflexão que os professores fazem sobre sua prática profissional. As narrativas possibilitam uma leitura crítica do professor sobre vários momentos que constituíram a sua vida profissional e lhe permitem identificar caminhos e possibilidades para novas produções do saber pedagógico, do pensar a própria formação e experiências, e assim, do (re)significar a identidade profissional (SOUZA, 2003).

Oliveira (2012), também se serve das narrativas no desenvolvimento da identidade profissional dos professores, destacando que narrativizar a experiência permite: reivindicar a subjetividade, fazer com que o narrador assuma uma perspectiva diante da realidade e do outro, revelar motivações e perspectivas particulares e construir uma linha entre o passado, o presente e o futuro ao longo da formação. Nas “narrativas, orais e escritas, ouvimos e recontamos nossas histórias e, ao fazê-lo, tomamos consciência de nós mesmos e da própria historicidade em que as linhas sociais e pessoais de desenvolvimento se cruzam” [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 372).

Na perspectiva de quem narra, a experiência narrativa ajuda a erguer um senso de continuidade na linha do tempo, a despeito dos eventos e processos transformadores da pessoa que transcorrem em dado intervalo temporal. A tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de narrativização da experiência expõe, faz da narrativa um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento humano e, no caso, do desenvolvimento pessoal no contexto profissional de professores (OLIVEIRA, 2012, p. 372).

Assim, a narrativa pode se configurar como um recurso importante para formação de professores, favorecendo um posicionando reflexivo crítico em relação a práticas cotidianas e pensando a formação docente como um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional e de compreensão sobre a própria constituição do ser professor.

CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM O SABER DA EXPERIÊNCIA

Buscamos desenvolver esta pesquisa no âmbito da abordagem biográfica, trabalhando com “biografias educativas” em uma perspectiva formativa (JOSSO, 2010a). O processo de formação com um grupo de professores de Química foi pensado por meio da escrita e partilha de narrativas; reflexão sobre as próprias experiências; e conscientização sobre a carreira profissional. Produzimos e analisamos narrativas orais e escritas, e utilizamos, também as anotações do caderno de campo, bem como a interação no trabalho em grupo, registradas nas gravações de áudio.

A partir das reflexões teóricas apresentadas, neste capítulo trazemos os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento do trabalho com o grupo de professores de Química. Em um primeiro momento, destacamos os referenciais escolhidos para a construção do caminho da pesquisa e, em seguida, apresentamos os momentos de trabalho construídos com os professores e as narrativas biográficas.

3.1 A construção das narrativas (auto)biográficas na formação e atuação profissional de professores

Em Freitas e Ghedid (2015), compreendemos a existência de um movimento de pesquisa-formação no qual encontramos diferenças, tais como pesquisa ou investigação narrativa, história de vida, narrativa formativa, biografia e autobiografia, relacionadas aos diferentes campos que foram constituídas.

Os autores fazem uma breve revisão da utilização dessas diferentes terminologias na área da educação. E, dentre elas, destacam a utilização do termo autobiografia, por Catani et al. (1997), na qual os sujeitos contam suas histórias no contexto da pesquisa narrativa. Em Josso (2010) e Abrahão (2011), observamos que as narrativas são constituídas de “recordações-referenciais” do trabalho de ressignificação de dimensões, aspectos e momentos da formação. Já em Cunha (1997) e Souza (2006; 2010), encontramos a expressão “Histórias de Vida” que trazem as narrativas com o propósito de possibilitar o reconhecimento e a reflexão por parte do sujeito. Souza (2006) assume uma abordagem autobiográfica da história de vida para especificar o trabalho no âmbito da pesquisa narrativa.

Em Nóvoa, Pineau e Ferrarotti encontramos as histórias de vida e o método biográfico para compreensão da formação do sujeito. Em Pineau (2006), a autobiografia é a escrita da própria vida e a biografia é a escrita da vida do outro. De acordo com Ferrarotti (2010), as narrativas podem ser materiais primários de investigação, por expressarem fortemente a subjetividade requerida nesse processo de abarcar a formação do sujeito, enquanto correspondências, fotografias, documentos e outros podem ser outros materiais do método biográfico.

Já o termo “abordagem biográfica” aparece nos estudos de Pierre Dominicé (2010), Marie- Chistine Josso (2010) e Chené (2010), que mencionam o trabalho com narrativas centradas na aprendizagem do sujeito com a intervenção do investigador. Em Clandinin e Connelly (2015), encontramos que a pesquisa narrativa é o melhor caminho para pensar sobre a experiência, possibilitando o recontar e reviver histórias para favorecer um crescimento pessoal e social do sujeito. Esses últimos autores ressaltam que é no âmbito das reflexões sobre a experiência que compreendemos a formação do sujeito.

Entendemos que essas diferentes terminologias surgem a partir dos vários campos a que se deram suas origens e caracterizam diversas formas de desenvolver esse tipo de estudo sobre a formação do sujeito. A utilização das diferentes abordagens depende, portanto, dos objetivos que pretendemos em uma investigação e todos apresentam um caráter formativo e de compreensão da constituição do sujeito, considerando suas relações sociais, históricas e individuais.

A partir dessa compreensão, esta pesquisa se desenvolve no escopo da abordagem biográfica, para compreender os processos de formação profissional de um grupo de professores de Química, a partir dos trabalhos de Ferrarotti (2010), Josso (2010a), Delory-Momberger (2011 e 2012). Entendemos esse processo como rico em sentimentos, desejos e interpretações das experiências sofridas e ações desenvolvidas ao longo do percurso de formação. Com isso, nos apoderamos das ideias de Ferrarotti (2010) sobre o método biográfico para entendermos a importância da subjetividade como objeto na elaboração do conhecimento científico, pois a partir das reflexões de Sartre (2014) do “universal singular” compreendemos que o indivíduo se constitui no social e histórico em que viveu e nas relações que estabeleceu ao longo da vida.

Entendemos, também, que para o desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito da abordagem biográfica, o pesquisador passa a assumir uma nova postura na

investigação, na qual a neutralidade e o distanciamento não fazem parte desse processo. O pesquisador passa a ter uma relação profunda e durável com seu objeto de estudo.

Essa abordagem biográfica é um dos elementos desse movimento da pesquisa-formação que Josso (2010b, p.141) descreve como “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

Apoiamo-nos na compreensão de que a formação na pesquisa-formação é:

[...] um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante um tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento (JOSSO, 2010b, 247).

Essa proposta de trabalho formativo parte da utilização das narrativas como momento biográfico que reivindicam a subjetividade dos sujeitos que as produzem no trabalho de reflexão sobre si e sobre sua prática profissional e na relação que esses professores podem construir o saber da experiência.

A abordagem biográfica tem por base narrativas, fotos, filmes, vídeos, documentos que buscam exercitar a rememoração das histórias de vida de cada sujeito ou de um grupo. No caso das narrativas, segundo Abrahão (2004), elas permitem desvelar os percursos de vida por meio de um processo de autocompreensão e conhecimento de si em relação àquele que narra. As narrativas permitem evocar as experiências pessoais e potencializar o diálogo entre o individual e os aspectos socioculturais, possibilitando evidenciar como as pessoas mobilizam seus conhecimentos.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é utilizada cada vez mais nas investigações em educação porque ela é contadora e (re)construtora de histórias pessoais e sociais. O professor e o aluno são contadores e, também, personagens das histórias educativas. A narrativa também é uma forma de caracterizar os fenômenos das experiências educativas.

O trabalho com as narrativas nos estudos educativos pode ser desenvolvido numa perspectiva de investigação colaborativa, numa relação entre o investigador e os participantes, no sentido da constituição de uma comunidade mútua de aprendizagem e reflexão sobre as experiências (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

[...] “la naturaleza colaborativa del proceso de investigación desde el punto de vista de que todos los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y practicantes, para la teoría y para la práctica (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 19).

Neste trabalho, os momentos biográficos foram construídos por meio de narrativas, tomando como referência a compreensão da biografia educativa de Josso (2010a), que expressa esse momento como algo que vai além da narração de uma história, sendo um momento de reflexão sobre a escrita levando o participante a ressignificar seu processo de formação.

Levamos em consideração também a dimensão formativa da narrativa apresentada por Delory-Momberger (2011), em que o ato de narrar permite dar forma à experiência, pois através dele damos significado a acontecimentos e experiências que vivemos. O poder da formação está em nós mesmos e em nossa narrativa, é por ela que organizamos nossas ações, construímos relações com os diferentes saberes e transformamos os acontecimentos. Como enfatiza Delory-Momberger (2011, p. 341), as narrativas dão forma às vivências e experiências humanas:

[...] a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida.

Ainda para essa autora, a construção biográfica da experiência é

[...] *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

A construção biográfica da experiência é, assim, um momento de aprendizagem, por organizar de forma temporal os aprendizados constituídos dentro de uma história. É

o lugar onde estruturamos e interpretamos os sentidos que atribuímos às nossas vivências. De tal modo, consideramos nossa experiência como um processo contínuo, que depende das experiências anteriores, da forma como a reconhecemos e interpretamos dentro de um trabalho biográfico.

Assim, a proposta de trabalho apresentada no próximo tópico espelha-se na construção da escrita, escuta e reflexão compartilhada de narrativas biográficas, na perspectiva da formação de um grupo de professores de Química. Levamos em consideração os questionamentos dos professores, suas reflexões, suas escolhas e visões profissionais para construção das temáticas geradoras que nortearam o trabalho com o grupo.

Um outro aspecto que considere ao longo do trabalho foi meu próprio processo de formação enquanto pesquisadora e professora. Ao longo da apresentação dos encontros com os professores, optei por trazer meus sentimentos e reflexões em caixas de diálogos, ao mesmo tempo em que convidei os professores a também apresentarem seus sentimentos com a escrita e a partilha das suas experiências no grupo. Essas reflexões são aqui apresentadas em caixas de diálogos com a identificação dos autores.

A proposta de trabalho desenvolvida com os professores de Química partiu da formação de um grupo que pudesse trocar experiências profissionais sobre a docência, refletir sobre as práticas profissionais e o saber da experiência, além de levantar, juntos, questões que envolvem a própria concepção sobre ser professor, o percurso de formação e o processo de construção da identidade docente. Ao longo do trabalho, alguns fios foram surgindo e são apresentados nas discussões com as narrativas.

Além disso, procurarei construir um caminho que reunisse essas experiências de forma a entender a (trans)formação desses professores. Buscar essa construção não foi tarefa fácil, pela riqueza que a constituição humana apresenta em sua subjetividade, mas a partir do trabalho com as narrativas pudemos reviver histórias de vida desses professores, aproximando-nos de suas experiências e, pela interpretação das narrativas, compreendemos a expressão formadora para esses professores.

[...] A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. A consonância com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como a sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e

existenciais. Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (DULTRA, 2002, p. 373-374).

[...] A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa (DULTRA, 2002, p. 374).

Partindo de uma compreensão hermenêutica na investigação buscamos organizar alguns caminhos. O primeiro se refere ao momento de interpretação das narrativas e de reconstrução dos segmentos interpretados em textos, onde objetivamos realçar sentimentos, ações e atitudes de cada professor. Houve uma leitura dos conteúdos presentes nas narrativas e a identificação de alguns temas principais sobre o percurso de formação e as experiências profissionais para compreensão da relação dos professores com a docência. Em seguida, realizamos uma interpretação dessas temáticas, dialogando com os autores que permeiam este estudo. O exercício de leitura sobre as histórias dos professores teve o objetivo de compreender as questões levantadas neste estudo e a formação de novas discussões (CARVALHO, 2003; CAPRARA e VERAS, 2005). Apresentamos, a seguir, as etapas de trabalho com os professores.

3.2 A relação inicial de trabalho com as narrativas biográficas e o grupo de professores de Química: momentos biográficos

Partindo da compreensão metodológica da abordagem biográfica, construímos alguns momentos de trabalho com os professores. O primeiro momento foi de convite e caracterização dos professores, o segundo, de trabalho com as narrativas, o terceiro, a publicação das narrativas na REQUEBRA e o quarto, a interpretação das narrativas escritas e orais. Como citado no tópico sobre caracterização dos sujeitos da pesquisa, esse grupo é formado por quatro professores mais a pesquisadora.

Ao longo desta pesquisa, assumi uma postura participante articulando a proposta de trabalho com as narrativas biográficas, incentivando a escrita, o diálogo e a reflexão sobre as experiências profissionais, tendo cabido a mim o papel de coordenar e mobilizar nossas conversas, permitindo o movimento de reflexão sobre nossas histórias. Mas, também, através da minha inserção pude refletir sobre meu próprio percurso de formação enquanto professora e pesquisadora na área de formação de professores.

O ato de partilhar minhas experiências colocou todos do grupo em uma posição horizontal de diálogo, interação e confiança. O papel do pesquisador formador está tanto no processo de permitir o movimento dos participantes através da elaboração das narrativas, conversas e reflexões como também criar um clima de interação no grupo. A aproximação do pesquisador formador ajuda na mediação das ações em grupo (JOSSO, 2010a; PASSEGGI, 2011). Além das interações ao longo dos encontros, os momentos aqui apresentados foram construídos das reflexões teóricas, das interações com o grupo e das reflexões registradas no caderno de campo.

O primeiro momento de trabalho com os professores envolveu *convite e caracterização dos professores*. Esse momento foi realizado individualmente para cada participante, de forma a apresentar a proposta da pesquisa e fazer uma breve conversa em que os professores pudessem se apresentar e seu campo de atuação. Essas informações foram apresentadas no início deste trabalho, no tópico sobre “os sujeitos e seu Campus de formação inicial”.

No segundo momento, demos início ao trabalho com a *produção das narrativas*. Os professores foram convidados a fazer uma narrativa escrevendo a seguinte reflexão: “*De onde eu vim? Onde estou? E para onde eu vou?*” Cada um, individualmente, produziu sua narrativa e marcamos encontros para compartilhar, escutar e refletir sobre esse primeiro tema.

Essas três questões foram sugeridas a partir de uma compreensão da formação desses sujeitos na dimensão temporal da experiência e da existência (DELORY-MOMBERGER, 2012) e, assim, consideramos três períodos: o passado, o presente e o futuro. Permitiu o momento de evocação dos fatos do passado e o que foi formativo para esses professores no contexto da vida pessoal e início da atuação profissional; que reflexões eles fazem hoje sobre esses acontecimentos da vida; como se colocam dentro do contexto atual; e, quais as perspectivas futuras desses professores diante das reflexões feitas ao longo do trabalho com o grupo.

As demais temáticas que mobilizaram a continuidade do trabalho com as narrativas foram surgindo de acordo com nossas conversas. Então, a partir dos novos caminhos e mudanças que atravessaram nossa atividade profissional, escolhemos como tema narrar sobre “*os (des)caminhos da trajetória profissional*”. Esse foi o segundo tema que norteou o trabalho com as narrativas, em que cada profissional contou sobre sua atuação/ocupação profissional, relações construídas nesse momento de exercício profissional ou de formação continuada.

Esse segundo momento foi organizado em cinco etapas (Figura 1). A primeira foi um exercício da *escrita da narrativa*. Cada um produziu sua narrativa e combinamos alguns encontros para a leitura das narrativas em grupo. Nos encontros, apresentei orientações sobre essa etapa de partilha. Cada professor fez a leitura da sua narrativa para o outro e os demais fariam comentários orais ou escritos. Combinamos que só teria a palavra aquele que também tivesse produzido a sua narrativa. A *leitura e partilha coletiva* tinham como propósito ajudar o outro a refletir sobre o que havia escrito e sua própria história.

Nessa etapa, também foram apresentados os princípios que norteiam o trabalho com as narrativas (auto)biográficas e para a formação de um grupo reflexivo, segundo Passeggi (2011). Os princípios eram: a liberdade para falar e compartilhar suas experiências com o grupo; a convivibilidade, que se refere à ajuda mútua para compreender a si e ao outro; a confidencialidade, por meio da qual pode-se firmar um pacto de sigilo sobre o que é apresentado no grupo; a autenticidade nos relatos e na escrita de si; a formação do formador, em ele tenha experienciado esse processo de formação para poder mediar as ações no grupo; e, a contratualização entre os participantes do grupo. Esses princípios foram apresentados aos professores no início das atividades, como forma de organizar e compreender o desenvolvimento do trabalho no grupo.



Figura 1: Etapas de trabalho com as narrativas.

Após a leitura e partilha das narrativas escritas surgiam *narrativas orais*, pois ao contar suas histórias ou a partir do diálogo no grupo, os professores reviviam memórias ou buscavam explicações para momentos expressos na primeira escrita. Essa interação permitiu o surgimento das narrativas orais e as *reflexões sobre as histórias* contadas e o percurso de formação.

Ao finalizar cada encontro, os professores eram convidados a *postar suas narrativas escritas na REQUEBRA*. Nesse terceiro momento, construímos um *blog* para divulgação das narrativas – uma rede que posteriormente pudesse mobilizar a participação de outros professores e formação de outros grupos reflexivos. A postagem das narrativas permitiu aos professores escolherem imagens que representassem suas narrativas, o que também foi ponto de nossas conversas. Para acessar o *blog*: requebra-docentes.blogspot.com

Cabe ressaltar que, ao longo do trabalho, um ou outro professor não pôde comparecer por problemas pessoais ou atividades profissionais. Então, os encontros eram realizados pelos presentes e, nos encontros seguintes, dávamos continuidade à dinâmica com os demais professores.

Essas etapas de trabalho com as narrativas foram orientadas a partir das ideias de “biografia educativa” (JOSSO, 2010a). Segundo a autora, esse momento de elaboração das narrativas permite trazer elementos característicos da formação desses professores, como também levantar questões importantes para o trabalho formativo. Esse momento inicial pôde possibilitar uma interação dos sujeitos entre si e com os demais colegas,

internalizando o exercício da escuta e da escrita. Na etapa de partilha das narrativas, eles poderiam reescrever ou não suas narrativas a partir do trabalho coletivo.

Nessas etapas iniciais, foram construídos alguns acordos com o grupo. Além da apresentação dos princípios do trabalho com as narrativas biográficas citados acima, foi combinado com os professores as gravações dos encontros e a construção da rede onde essas narrativas seriam publicadas para todos no grupo. Ao longo dos trabalhos, os professores concordaram em colocar seus próprios nomes em suas narrativas por entenderem que são suas histórias, reflexões e seus elementos formativos.

Foram realizados 10 encontros presenciais e tivemos como dinâmica de trabalho a troca das narrativas, em que cada participante ficou responsável por ler a narrativa do outro. Essa dinâmica foi pensada trazendo como foco a leitura e o cuidado com a narrativa do outro. Durante essa partilha foi explicado para os professores a ideia dos “momentos-charneiras” (JOSSO, 2010a), para possibilitar o confronto dos professores com seus próprios caminhos, escolhas e ações profissionais. Após a leitura e escuta da narrativa, os colegas buscaram identificar possíveis “momentos-charneiras” e, também, fazer ponderações que ajudassem o colega a refletir sobre a escrita e suas experiências profissionais.

O propósito foi darmos um passo na constituição de um grupo que se fortalece no processo de identificação com a docência, que pudéssemos exercitar a escuta, a escrita e a reflexão sobre a prática docente e o ensino de Química dentro desse contexto de conscientização de si e de (trans)formação profissional.

O desenvolvimento dessas atividades é apresentado no próximo capítulo, que representa as reflexões dos fios que atravessaram nossas histórias em cada encontro e o trabalho com as narrativas (Figura 2).



Figura 2: Fios que atravessaram nossas histórias.

O quarto momento foi a *interpretação das narrativas*. Esses fios surgiram da escrita, partilha, reflexões e interpretação das narrativas durante o trabalho com o grupo. Nesse momento assumi um exercício de distanciamento enquanto professora que partilhava suas experiências profissionais para a pesquisadora que olhava o trabalho desenvolvimento nas gravações, a releitura das narrativas escritas e orais e buscava identificar os fios que atravessaram as histórias contadas no grupo. Não houve uma linearidade ao contar sobre cada fio, pois durante nossos encontros eles foram surgindo dentro de cada história e revivíamos alguns deles. Assim, no capítulo seguinte procuramos contar cada momento formativo dando destaque aos fios que apareceram dentro dos encontros realizados.

A análise biográfica se constitui essencialmente numa situação comunicativa. Para ser levada a cabo com sucesso depende de várias atividades comunicativas: o informante deve *contar* sua história de vida; *descrever* situações de vida, e *argumentar* sobre problemas significativos e recorrentes em sua vida e como ele/ela se relaciona com isso. O pesquisador, ao trabalhar meticulosamente sobre esse material comunicativo, também se torna ele mesmo mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção do conhecimento. Esta situação comunicativa ou dialógica pode ser estendida a outras vozes, pois o sujeito da autobiografia, ao narrar

sobre si mesmo, localiza-se quanto a outras narrativas, e participando de um consenso mais amplo [...] (CARVALHO, 2003, p. 294-295).

Para interpretação nos utilizamos da análise hermenêutica (RICOEUR, 2010) para reivindicar o sentido das palavras, das narrativas e dos fios que atravessaram nossas histórias. Ao interpretar as narrativas consideramos as relações entre os professores, os elementos sociais e sua historicidade. Diante desse enredo procuramos desenrolar o ato de contar as histórias, descrever os acontecimentos e compreender as relações que (re)construímos nas reconfigurações das histórias narradas.

A hermenêutica enquanto metodologia nas pesquisas em educação pode:

[...] ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores. Sendo assim, tematizar a compreensão como modo fundador da existência humana lança questões críticas sobre o que é educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar, para dar conta da singularidade da vida humana (SIDI e CONTE, 2017, p. 1945).

O processo de interpretação dentro da perspectiva hermenêutica envolveu uma reconstrução do nosso caminho de formação, atuação profissional e das relações com os aspectos sociais e culturais da docência. De acordo com Ricoeur (2010) somos mediados por nossas escolhas, ações, acontecimentos vividos durante a vida pessoal e profissional e a escrita e partilha das narrativas no grupo. O enredo construído pelas narrativas nos permitiu a criação de sentidos e significados à diversidade de caminhos por nós vividos.

A “identidade narrativa” é recriadora das ações, ideias, sentimentos e história. O sujeito se constitui no processo de contar, pois passa a ser um elemento orientador e reflexivo da sua história e da relação com o outro dentro da categoria temporal. Por meio da narrativa é possível compreender os pensamentos, motivações e organizar a trama das diferentes histórias abrindo novas projeções para reflexão sobre si e a relação com o outro (RICOEUR, 2010).

A indenidade é entendida aqui no sentido de “si-mesmo” que é reconfigurada por meio das narrativas e faz que nossa vida seja um tecido de histórias narradas, ou seja, “um sujeito se reconhece na história que ele conta para si mesmo sobre si mesmo” (RICOEUR, 2010, p. 420).

No próximo capítulo tentamos tecer a relação entre os fios trazidos nas narrativas escritas e o diálogo presente nos encontros e a literatura existente. Buscamos interpretações para os sentidos, palavras, momentos e acontecimentos que atravessaram nossas vidas e interferiram nossa aproximação com a docência e com a aquisição de saberes durante a atuação profissional. Também entender como essa ação de narrativizar e refletir sobre si e a relação com o outro pode ser formativa na interpretação de nossa história e dos diferentes caminhos que seguimos profissionalmente, como também, para construirmos saberes e experiências. Apresentamos as narrativas escritas, os diálogos e reflexões dos encontros (alguns em balões) como forma de conversar com os leitores e a literatura os sentidos atribuídos as nossas histórias e esse momento de formação com as narrativas.

CAPÍTULO 4: PROFESSORES EM (TRANS)FORMAÇÃO: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

“Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Maria C. Passeggi

Organizamos esta seção a partir das ideias de Larrosa (2015) sobre a importância das palavras e o sentido que damos às experiências que nos acontecem. Buscamos dar sentido às nossas histórias, palavras e reflexões a partir do trabalho com as narrativas biográficas. Orientamo-nos, também, na busca por reivindicar o valor da experiência na formação de professores, levando em consideração que essa formação se dá na construção das imagens de si, que elaboramos ao longo de nossas histórias.

Ao longo dos tópicos, apresentamos as reflexões do trabalho colaborativo com professores de Química na construção de narrativas biográficas e de partilha das experiências. Procuramos ser sensíveis às palavras, sentimentos e reflexões trazidos pelo outro ao longo dos encontros, para poder traçar nossos caminhos profissionais e dar sentido às nossas experiências.

Os encontros caracterizaram momentos de identificação sobre como seria o desenvolvimento dos trabalhos, ou seja, uma introdução ao exercício da escrita, escuta e reflexão sobre a prática. As discussões e reflexões apresentadas a seguir partem desses momentos, do meu caderno de campo, das minhas narrativas e reflexões ao longo do trabalho.

4.1 De onde eu vim? Onde estou? E para onde eu vou?

A seguir, procuramos contar esse processo de (trans)formação com as narrativas a partir dos fios que atravessaram nossas histórias. Na apresentação dos encontros devido minhas posições de sujeito e pesquisadora na pesquisa, em alguns momentos, apareço no texto na primeira pessoa do singular para contar minhas reflexões dentro dos encontros, em outros, apareço na primeira pessoa do plural quando

faço parte das reflexões em grupo com os professores ou nas discussões com os referenciais teóricos dialogando com a orientadora.

Exercício de escuta e reflexão

Começamos nossos encontros com minha narrativa e a participação dos professores Gladston e Danilo. Expliquei a dinâmica: leríamos a nossa narrativa em grupo e a seguir conversaríamos sobre o que o colega havia escrito. Então, comecei a leitura de minha narrativa sobre os três temas citados acima. Organizei minha narrativa trazendo elementos da minha origem familiar e da região em que nasci para representar o tema “de onde eu vim?”.

Nesse momento, eu senti um anseio deles por me ouvir. Que eu começasse para que eles entendessem esse exercício do grupo.
(Assicleide)

“Eu, Assicleide, vim de uma cidade chamada Itabaiana, município de Sergipe. Vim de uma família constituída por cinco pessoas, minha mãe professora, pedagoga já aposentada, meu pai era feirante e hoje já está aposentado e mais dois irmãos, minha irmã formada em contabilidade e meu irmão que faz faculdade de Engenharia de Produção e Logística. A minha mãe sempre incentivou os filhos a estudarem, pois sempre dizia que era estudando que conseguiríamos algo na vida. Então, durante a minha vida, sempre fui incentivada, pela minha mãe, a estudar muito para ter uma profissão no futuro e ter meu próprio sustento”.

Em seguida, abordei alguns elementos de minha formação escolar e acadêmica, contando sobre minhas escolhas e mudanças nas visões sobre o ambiente universitário que me levaram à profissão docente.

“Durante a minha vida escolar, tive a oportunidade de estudar tanto em escola particular quanto em escola pública. Sempre fui muito tímida e, por isso, sempre muito quieta em sala de aula. Sentava sempre na frente e tinha poucos amigos. Sempre gostei muito de ler e escrever, mas durante a minha trajetória no Ensino Fundamental as leituras eram trabalhadas de forma decoreba e sempre na obrigação e, isso fez com que meu interesse pela leitura e escrita diminuísse. Já no Ensino Médio, os estudos eram mais voltados ao vestibular. Sempre com exercícios, simulados e construção de redação

para me preparar para a prova do vestibular. O meu primeiro vestibular tentei para Química Industrial na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no campus de São Cristóvão, pois tinha uma identificação com a disciplina de Química, mas não fui aprovada. Continuei fazendo cursinho para tentar vestibular novamente. Foi quando houve o processo de expansão das universidades e abriu um campus da UFS em Itabaiana. Esse campus oferta até hoje 10 cursos, sendo sete licenciaturas e 3 bacharelados. Uma dessas licenciaturas era em Química e o vestibular para esse campus seria no meio do ano. Então, decidi fazer o vestibular para Química Licenciatura, pois tinha a oportunidade de fazer um curso superior na minha cidade. Fui aprovada no vestibular e comecei o curso em 2006.

No início, não tinha pretensão em ser professora. Fazia parte da primeira turma daquele campus. Na verdade, não conhecia nada desse universo acadêmico. Nunca havia entrado em uma universidade. Tudo era novo para mim, as disciplinas, os professores, a organização do campus. Por ser a primeira turma, éramos cinquenta alunos dentro da sala. Tínhamos uma grande proximidade na hora de estudar, de lanchar e desenvolver as atividades.

Durante esse período da graduação, tive a oportunidade, já no primeiro semestre, de ser voluntária na área das pesquisas em ensino de Química. A professora Edinéia, responsável pela área de ensino de Química, abriu seleção para os alunos que queriam fazer parte dos estudos. Começamos com algumas leituras na área de ensino de Química e de formação de professores. A professora começou a desenvolver um estudo que buscava estudar o perfil dos alunos ingressos no curso e suas trajetórias de formação. Eu fiz parte dessa pesquisa, inicialmente, como sujeito da pesquisa, mas, ao longo dos anos, eu fiquei apenas como pesquisadora investigando as visões sobre ser professor e “professores de memória” desses estudantes. Me identifiquei com essa pesquisa e com as leituras que permearam esse estudo. Assim, durante toda a graduação, fiquei envolvida com essa pesquisa.

Além dessa pesquisa, durante a graduação, tive oportunidade de ser monitora por um ano e meio na área de ensino de Química, na disciplina de instrumentação para o ensino de Química. Na monitoria, eu ajudava a professora a desenvolver as atividades da disciplina, como também desenvolvia as atividades de pesquisa.

Nesses primeiros semestres, tivemos a oportunidade de ofertar oficinas para os alunos da Educação Básica. Essas oficinas começaram a ser desenvolvidas dentro de uma disciplina da área de ensino como proposta de atividade. Ao longo da disciplina, a

professora sugeriu a aplicação dessas oficinas para os alunos da Educação Básica das escolas públicas da região e, com isso, essa atividade se tornou um projeto de extensão chamado OCMEA, que foi crescendo ao longo dos anos. A participação nessas oficinas para a minha formação foi muito importante. Tive que organizar os roteiros de como seriam desenvolvidas as oficinas, construir os materiais, organizar os espaços da universidade para a realização das oficinas, tudo isso em equipe. Eu, junto com os demais colegas do curso organizamos os espaços para receber os alunos, elaboramos em conjunto as oficinas, divulgamos o evento nas escolas e pedíamos patrocínio no comércio local. Foi uma experiência muito boa, pois tive essa primeira experiência em estar ofertando essas oficinas, o contato com os alunos e a elaboração da aula.

Tanto as atividades de pesquisa, as oficinas temáticas para os alunos, como as leituras e atividades nas demais disciplinas, me permitiram uma aproximação das atividades da docência e me ajudaram a refletir sobre as minhas visões em ser professora. Quando entrei no curso, não pensava em ser professora, mas após a participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade, passei a ter uma identificação pela área tanto de pesquisa quanto atuar como professora. E, a partir dessas ações, decidi ser professora e continuar pesquisando na área de ensino de Química. Tive outras oportunidades, no curso, de pesquisa em outras áreas como orgânica e físico-química, mas acabei me identificando com a área de ensino de Química e formação de professores. Foi nessa escolha que desenvolvi meu TCC na área de formação de professores, a partir da pesquisa citada acima.

A participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão me proporcionaram a participação em alguns congressos no próprio estado e em outros estados no Brasil. Esses eventos foram experiências muito boas, em conhecer outras pessoas, lugares, comidas diferentes, culturas diferentes. Os congressos também foram momentos muito ricos para a minha formação.

Depois da graduação, decidi fazer mestrado na área de ensino, por incentivo dos professores e, também, da orientadora da graduação. Então, comecei a fazer mestrado na UFS no programa de ensino de ciência e matemática. Ao mesmo tempo da aprovação no mestrado, também passei na seleção de professora substituta na área de ensino de Química no campus de São Cristóvão. Então, tive que me mudar para São Cristóvão, onde fiquei morando durante o período do mestrado e de atuação como professora substituta.

Começava uma nova fase da minha vida também de muito aprendizado. Com o mestrado, nova leituras, amigos e atividades. E, como professora, novos desafios e aprendizados. Foi minha primeira experiência como professora. No primeiro ano, fiquei como professora na área de ensino de Química e no outro ano como professora na área de Química geral. Buscava sempre desenvolver e discutir as atividades com os professores do departamento.

A partir do trabalho como professora substituta, após o término do contrato, consegui ficar como professora na educação a distância da UFS na área de ensino de Química. Fiquei por mais um ano. Com o término do mestrado, decidi não ir direto para o doutorado, pois o período de trabalho e estudo foi muito puxado para mim. Então, fiquei por quase dois anos publicando os trabalhos da dissertação e continuei algumas leituras que tinha com os grupos de pesquisa que participava na área de ensino.

O ato de estudar sempre esteve inserido na minha vida pessoal e foi isso que tive vontade de contar a esses professores, para poder introduzir também o próximo tópico, pois para falar do presente eu tinha necessidade de contar minha trajetória escolar e profissional.
(Assicleide)

Depois de um ano, pensei em tentar o doutorado. Também não estava conseguindo emprego na minha cidade. Pensava em fazer o doutorado em Pernambuco por ser mais próximo do estado em que morava. Mas, abriu uma seleção para doutorado em educação em ciências na Universidade de Brasília (UnB) na linha de pesquisa que eu queria que era “Saberes, narrativas e formação de professores”. Então, como incentivo dos professores, decidi tentar a seleção na UnB. Acabei passando e o fato de passar em primeiro lugar e ter sido recebida muito bem pelo grupo de professores e futuros colegas foi um fato importante para ir morar em Brasília”.

Após falar de onde eu vim e os elementos que foram importantes para chegar até aqui, abordei para os professores meu contexto atual: “onde estou”?

“Hoje, com um ano e meio de doutorado e morando em Brasília, pude viver muita coisa, conhecer outras pessoas, fazer grandes amizades e aprender coisas novas. O fato de estar na UnB me aproximou de outras discussões e de pesquisadores renomados na área. Essas experiências estão sendo muito gratificantes para a minha formação profissional e pessoal, apesar de a distância da família contar em muitos momentos.

Com esse tempo em Brasília, tive a oportunidade de fazer seleção para professora na Universidade Católica de Brasília (UCB) e acabei passando como professora na área de ensino de Química. Uma nova oportunidade de aprendizados e desafios para a minha formação. Estou lá tem seis meses, o primeiro semestre foi para conhecer a universidade, os alunos, os colegas de trabalhos e desenvolver algumas propostas nas disciplinas. Está sendo um aprendizado muito bom e as leituras do doutorado estão me ajudando em muito no meu trabalho como professora.

A pesquisa que estou desenvolvendo no doutorado é voltada ao trabalho com narrativas autobiográficas na formação de professores. Estou propondo o trabalho com os professores do estado de Sergipe, que foram meus colegas da primeira turma do curso de licenciatura em Química do campus de expansão da UFS. Hoje, eles são professores nos municípios do estado e a proposta é começar esse projeto na UFS pela possibilidade de estudar a trajetória desses professores e fortalecer a formação de professores na região. Com a minha vinda para Brasília, a proposta é também desenvolver parte do trabalho com os meus alunos de estágio da UCB. A partir dessa proposta inicial, poder ampliar esse projeto dentro de uma rede de formação de professores. Essas ideias e discussões surgiram das minhas conversas com a orientadora no doutorado, com os estudos e discussões do grupo de estudo que estou agora na UnB. Espero poder conseguir desenvolver meu trabalho do doutorado. Sei que será um aprendizado para mim e para os professores e estudantes envolvidos. Vai fortalecer também os estudos e novas discussões na área de formação de professores.

Assim, nesse momento, estou no doutorado porque fui me identificando com diferentes elementos que compuseram a minha formação. A participação nas atividades de pesquisa e extensão me ajudaram a ter uma identificação pela área e pela profissão e refletir sobre as minhas próprias visões de ser professor. Hoje, vejo a atividade do professor de forma mais completa, com grande responsabilidades e atribuições. São várias as atividades do professor no momento de ensinar, na relação com seus alunos e no momento de pesquisar sobre a própria prática. Hoje, quero continuar a ser professora para ajudar outros também a seguirem o seu caminho profissional e buscarem serem professores e pesquisadores das suas próprias práticas.”

Em “Para onde eu vou?”, tinha dúvidas sobre o que contar, pois sempre fui de deixar as coisas acontecerem e procurava terminar o que já estava encaminhado. Mas sabia o que me movia: os estudos, a família, os amigos, as viagens, a docência são

minhas paixões. Então, os caminhos que enriquecessem esses elementos eram, e continuam sendo, os que pretendia seguir.

“Em relação à questão para onde eu vou, eu ainda não sei especificamente. Sei que quero terminar o doutorado, buscar a efetividade profissional na minha área como professora e continuar estudando. Gosto de estudar, de pesquisar e de conhecer lugares, pessoas e conhecimentos novos. Acho que isso me motiva a continuar com o meu trabalho e estudo. Se vou continuar em Brasília ou voltar para Sergipe ainda não sei. Quero ir atrás das oportunidades que surgirem para a minha vida e continuar ajudando a minha família”.

Enquanto escrevia essa narrativa, vários momentos foram passando na minha memória, sobre o que contar e como contar. Esse primeiro ato da escrita me fez parar para ver “minhas trajetórias” e refletir sobre como as contaria aos professores.
(Assicleide)

Esses três temas eram livres, os professores poderiam falar sobre qualquer aspecto que desejassem. Como minha narrativa já estava mergulhada nas leituras sobre a formação de professores, o trabalho com as narrativas biográficas e o saber da experiência, procurei trazer elementos que pudessem contribuir para minhas reflexões profissionais. Mas, salientei, ao longo do encontro, que os professores estavam livres para escrever sobre o que desejassem.

Os professores não trouxeram reflexões sobre minha narrativa. O ato de refletir com o outro ou com nossas histórias não é tão simples, pois precisamos estar abertos à escuta, à narrativa e às palavras usadas para contar a história. O exercício de reflexão era ainda uma etapa a ser trabalhada pelo grupo e estávamos iniciando as etapas de escrever, partilhar, conversar e refletir.

Logo após a leitura da minha narrativa, Danilo fez a leitura da sua. Antes de ler, ele pontuou que havia escrito uma narrativa diferente da minha. Eu reforcei a fala de que não era para ser igual e que a narrativa seria daquilo que ele sentisse necessidade de escrever a partir dos três temas. Ele também abordou, no início da sua narrativa, aspectos da sua cidade de origem e onde reside até hoje, aspectos familiares e a importância dos estudos. Ao longo da narrativa, relatou sobre sua infância acompanhando seu pai e tios no trabalho e sobre como os estudos também permearam sua vida.

Ele começa a narrar “de onde veio”:

“Meu nome é Danilo Oliveira Santos, nasci na cidade de Itabaiana, no Estado de Sergipe. Meu pai tem apenas o Ensino Fundamental completo e minha mãe tem Ensino Médio completo. Meu pai era marchante e minha mãe trabalhava no comércio local. Meus pais sempre buscaram oferecer educação de qualidade para mim e minha irmã. Sempre estudamos em escola particular (Colégio Dom Bosco), a nossa educação foi prioridade.

Ainda criança, ia para o matadouro e para o mercado com pai. Porém, ele só me levava para estes locais após fazer todas as atividades da escola. Com 6 anos de idade, meu pai sofreu um acidente automobilístico e acabou falecendo.

Meus tios eram marchantes e eu gostava de ir para o matadouro e para o mercado. A partir disso, comecei a ajudar um tio no mercado, apenas aos sábados para não atrapalhar os estudos. Fui aprendendo a profissão e já pensava em seguir. Porém, quando estava na 8ª série, minha família aconselhava parar de trabalhar para focar nos estudos, visto que o vestibular era seriado e faria a prova no 1º, 2º e 3º anos. Eu falava que dava para conciliar e continuei um bom tempo. Até o dia em que cheguei em casa com um dedo cortado pela serra e minha mãe conversou comigo e convenceu que os estudos seriam a melhor maneira de mudar minha vida.

Durante o Ensino Médio, não trabalhei, apenas estudava. Porém, foi um momento rebelde da vida. O momento crítico foi quando a polícia me conduziu à delegacia por estar dirigindo sem portar carteira de habilitação. Ver a decepção no rosto de minha mãe de ter que ir me encontrar numa delegacia foi crucial para voltar a focar nos estudos.

No momento de rebeldia, não deixei de estudar, mas estava faltando aula, sem fazer todas as atividades. As notas não eram baixas, porque tenho facilidade para aprender as disciplinas.

O primeiro vestibular que fiz, optei por Farmácia. Esta opção foi mais por influência de alguns professores que por vontade própria. Na escola, me incentivavam a tentar para Medicina, mas eu não me via como médico. Acabei escolhendo Farmácia. Foi quando a Universidade Federal de Sergipe abriu um campus na minha cidade e ofereceu 10 cursos de graduação, dentre eles Química Licenciatura. No Ensino Médio, gostava da disciplina devido às aulas experimentais. Fiz o vestibular e obtive o êxito da aprovação.

Neste momento, o processo devido à irresponsabilidade de dirigir sem portar a carteira de habilitação e ser menor de idade estava em andamento. Fui para algumas audiências e a juíza de direito perguntou o que eu fazia no momento, trabalhava ou estudava. Respondi que tinha sido aprovado em Química na UFS. A pena foi entregar, todo mês no Fórum, a minha frequência nas aulas durante 6 meses. Pena esta que foi cumprida com sucesso.

Durante o início da graduação, comecei a trabalhar numa borracharia como office boy. Esta renda servia para pagar as cópias, alimentação, necessidades na universidade. Como tinha flexibilidade de horário, não atrapalhava os estudos. Fiquei neste emprego até conseguir uma bolsa de monitoria de Química Inorgânica. Fui monitor de Química Inorgânica I e II. No final da graduação, tive a oportunidade de lecionar e deixei a monitoria. Meu último ano na graduação foi já lecionando. Experiência interessante e que demonstrou ainda mais o caminho que gostaria de seguir, à docência.

Os professores da graduação me incentivavam a tentar o mestrado ou o doutorado direto, porém não achava que o doutorado direto seria a melhor opção. Tentei a prova na Universidade Federal de Sergipe, campus da cidade de São Cristóvão, e obtive a aprovação no mestrado. Com a aprovação no mestrado e a obtenção de bolsa, parei de trabalhar e foquei os estudos no mestrado. Após os dois anos de estudo, consegui a diplomação de Mestre em Química.

No final do Mestrado, surgiu o concurso para professor do Estado de Sergipe. Fiz este concurso e consegui ser aprovado em 1º lugar. Esta posição foi importante para decisões futuras.

Concluí o mestrado e não tinha sido convocado para o Estado e minha vontade era o doutorado. Fiz contato com professores de algumas universidades que aceitaram ser meus orientadores. Fiz a seleção para o doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais. Neste momento, saiu a convocação para trabalhar. A dúvida surgiu: Onde fazer o doutorado? Já que tinha algumas opções. Analisei bem e decidi fazer em Sergipe. Para tal, precisava que os horários das aulas da escola estadual não fossem os mesmos das aulas no doutorado. Assim, foi importante minha colocação no concurso, pois tive a opção de escolher o local onde trabalhar. Em Itabaiana, as aulas eram em várias escolas e não teria como condensar os horários. Entrei em contato com a escola de Areia Branca e o horário que sugeri foi disponibilizado.”

Em relação ao tema “onde estou?”, Danilo expressa, brevemente, sua ocupação profissional:

“Sou professor de Química do Colégio Estadual Governador João Alves Filho, localizado na cidade de Areia Branca/SE. Orientador do PIBIC/Jr. Curso o doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais na Universidade Federal de Sergipe.”

Já em suas perspectivas futuras: “para onde eu vou?”:

“Pretendo concluir o doutorado no ano corrente. Com este título, concursos em institutos federais e universidades estão em pauta, devido à falta de valorização na rede estadual de ensino.”

Após Danilo fazer a leitura da sua narrativa, o professor Gladston retomou lembranças da sua vida pessoal e profissional. Ouvir a história do outro permitiu que ele sentisse vontade de falar sobre a sua. É como se, ao compartilhar histórias, pudéssemos reviver nossas memórias e identificar acontecimentos semelhantes, que podem ser vistos de forma diferente por cada sujeito.

Mas, o objetivo nesse momento era ajudar Danilo a refletir sobre o que havia escrito e compartilhado conosco. Para isso, precisávamos deixar nossas lembranças e nos debruçar sobre a história do Danilo. Observei o quanto esse momento de escuta e reflexão não seria fácil, precisaria ser exercitado entre nós.

Nesse encontro, para ajudar os professores na dinâmica de trabalho com as narrativas, abordei sobre os momentos charneiras de Josso (2010a). Ao longo da explicação, identificamos na narrativa de Danilo o que poderia ser um momento charneira, que o levou a refletir sobre suas atitudes quanto aos estudos ainda jovem. Esse momento, como mostrado na narrativa acima, Danilo contou sua fase de rebeldia enquanto estudante na Educação Básica.

A partir da narrativa do outro percebi que novas memórias foram revividas. Fizemos, durante o encontro, comparações da nossa relação com os alunos no contexto atual a partir das lembranças no período em que eram alunos no Ensino Médio, expressando que no momento de lidar com alguns alunos considerados “indisciplinados”, relembram seu período de infância na escola.

Após esse encontro e as leituras sobre a noção de experiência em Larrosa (2015), refleti o quanto o florescer da experiência torna-se mais difícil no momento atual, pois estamos carregados de informações, opiniões e atividades constantes que nos impedem de escutar e parar para pensar, para sentir, para olhar e cultivar os detalhes da vida. Eu precisei mudar a minha forma de agir quando comecei essa pesquisa, pois a rotina acadêmica me distanciou do encontro com a palavra, o sentimento e a escuta mais sensíveis ao que me acontecia. Nas leituras e escritas de minhas narrativas, comecei um exercício de reflexão sobre o que passava por mim, e foi com esse olhar que convidei os professores para este trabalho. Possibilitar que nós pudéssemos ter momentos de parar para sentir e olhar o caminho do outro, ao mesmo tempo em que esse exercício estaria nos ajudando a cultivar a arte da experiência, não foi uma tarefa fácil.

Ao me debruçar sobre nossas narrativas, percebi a importância da família e dos profissionais que passaram e nos convidaram a ampliar nossa visão de mundo. Tanto em minha história quanto na do Danilo, revivemos a importância do incentivo familiar para estudar – a figura da mãe que orienta seus filhos mostrando que o caminho do estudo levará a uma condição de vida melhor no futuro. Ao ingressarmos na graduação, tivemos a oportunidade de conhecer profissionais que reforçaram e incentivaram a continuidade desses estudos, seja através das disciplinas, das pesquisas, das atividades de extensão ou das conversas informais, mostrando que é possível ser “outros”.

Podemos dizer que isso é educar? Jovens, do interior de Sergipe, que ainda não sabíamos se queríamos ser professores(a), que pensávamos em trabalhar no comércio de Itabaiana-SE para ter uma renda ou de seguirmos a profissão de nossos pais, tivemos, a partir do ato de educar, e agora me refiro a Paulo Freire (2015) na concepção de educação libertadora, oportunidade de deixarmos de ser o que éramos para sermos mais conscientes, mais livres e mais humanos do nosso percurso de formação.

Esse primeiro encontro é o início desse exercício de escrita, de reviver momentos da nossa história que foram formadores e de recontá-las para uma tomada de consciência da nossa relação com o mundo e com quem podemos ser.

Reviver memórias e trocar experiências

Demos continuidade ao trabalho com as narrativas do encontro anterior e Gladston iniciou a leitura de sua narrativa. Ele trouxe aspectos da sua família, das atividades escolares e da entrada na carreira profissional. Contou detalhes do período inicial escolar e de sua identificação com a área agrícola ao longo do seu percurso em uma Escola Técnica Agrícola. Sua mudança de escola, o incentivo por parte do professor de Química e a oportunidade de um *Campus* de expansão na sua cidade contribuíram para que ele ingressasse no curso de Química Licenciatura.

Sou Gladston dos Santos, filho de agricultores semianalfabetos, estudei as primeiras séries em escola da Zona Rural onde morava. Minha vida escolar de primário começou em uma escola, cuja professora era minha tia, pois eu ainda não tinha idade para ingressar na escola do povoado. Quando atingir a idade, comecei a estudar o primário até a antiga quarta série. A escola era no mesmo povoado, Queimadas, hoje bairro. Lembro-me que, naquela época, eram duas turmas em uma única sala, o que se chamava de multisseriado. Com o passar dos anos, ficaria uma professora por cada turma até concluir a antiga quarta série. Ao final da 4ª série, o aluno optava por estudar em uma escola da cidade ou em uma escola agrícola, que tinha próximo ao povoado onde eu nasci. Meu sonho sempre foi estudar na escola agrícola. Estudei na escola agrícola de 6ª à 8ª série em tempo integral. Chegamos na escola por volta das 7h da manhã e saímos por volta das 17h30 da tarde. Lá eram fornecidos café da manhã, almoço e janta. Além das disciplinas curriculares como Português, Matemática, História e Geografia, nós víamos outras disciplinas de práticas agrícolas como Técnica Agrícola, Técnica em Zootecnia e Técnica Laboratorial. Cada uma dessas disciplinas trabalhava o tema da sua área específica. A técnica agrícola trabalhava as questões de agricultura. A técnica zootécnica, as questões de manuseio e cuidado com os animais e a técnica industrial trabalhava sobre como preparar alguns alimentos e como preparar algumas substâncias caseiras. Dentre essas três disciplinas específicas, eu sempre me identifiquei com a técnica agrícola. Essas disciplinas nós víamos contraturno. Se pela manhã nós víamos as disciplinas teóricas, à tarde nós víamos a zootécnica e a industrial. Se nós tivéssemos a prática pela manhã, à tarde víamos as disciplinas curriculares. As turmas eram divididas em seus horários. Alguns tinham prática e outros, aula.

Quando eu saí da 8ª série da Escola Agrícola, meu objetivo, minha formação, minha ideia era cursar o nível superior em Engenharia Agrônômica ou algo relacionado. Na verdade, a técnica agrícola me despertou para isso. Existia uma escola agrícola em São Cristóvão, mas minha mãe não me deixava estudar lá. Então, fui estudar no Colégio Estadual Dr. Murilo Braga. No Murilo Braga, vivi um momento de muita turbulência na minha vida escolar, até porque foi aquela fase da “aborrecência”. Então, novas coisas eu conheci e foram despertadas a partir do Colégio, como passear, jogar bola, ir para o “Miltão”. Então, uma série de coisas me despertou naquele momento da minha vida enquanto estudante daquela escola, na direção do senhor João Patola. De fato, o meu jeito de ser e de me entrosar e de brincar com as pessoas, sempre foi algo bastante forte em mim. E, no Murilo Braga, eu adquiri muito isso com meus colegas. Fiz novas amizades com pessoas de outras turmas e até de outras alas. Como todos conhecem, o Murilo Braga é dividido em três alas. Durante essa fase que passei no Murilo Braga, eu levei uma suspensão de uma semana (cinco dias) porque praticava coisas indevidas ao longo dos dias. Não falei daquele momento com a minha mãe, pois sabia que iria apanhar. Ela me tinha na palma da mão, queria que eu fizesse tudo certinho, tudo direitinho e eu era todo danado. Então, os dias que eu deveria passar em casa, eu fui para o colégio e ficava sentado na frente do colégio ou no “calçadão”, onde esperávamos o ônibus para nos deslocar para casa, pois não podia dizer à minha mãe que estava suspenso naquela semana; se não eu levaria uma surra muito grande. Ao longo das semanas, voltaram as atividades normais e, aí, todo mundo questionava o porquê de eu não estar vindo naquela semana, mas não contei nada para não contarem à minha mãe. Quando eu fui para os 2º e 3º anos do Ensino Médio, existia o vestibular seriado. E, no vestibular seriado, você poderia fazer o vestibular a cada ano ou no último ano. Eu optei por fazer em anos separados, os três anos. Fiz o vestibular nos três anos, 1º, 2º e 3º anos com o objetivo de cursar Engenharia Agrônômica. Ao final dos três anos, minha pontuação não foi suficiente para passar em Engenharia Agrônômica, ficando assim em segundo excedente. Concluí meu Ensino Médio no Murilo Braga e continuei fazendo cursinho no mesmo colégio. Foi quando me ofereceram uma bolsa de estudos em uma escola particular, pois nas disciplinas de Química, Física e Matemática eu estava com bom desempenho e pretendia um curso que, para as escolas particulares, era útil, pois era uma das engenharias.

Comecei a cursar os estudos em uma escola particular e foi quando surgiu o campus da UFS em Itabaiana, e dentre os cursos que existiam, dois me chamavam atenção naquele momento: Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. Optei pela Licenciatura em Química, por incentivo do professor de Química do cursinho. Prestei vestibular e fui aprovado. Inicialmente, esse não era o meu desejo, ser professor. O meu desejo mesmo era cursar Engenharia Agrônoma. Fiz vestibular por incentivo dos professores do cursinho pois, naquele momento, queriam dar nome ao cursinho. Então, eles viam que eu conseguia ser aprovado em um desses cursos.

Iniciando o curso na UFS, já no dia da matrícula, eu comecei a fazer entrosamento, procurando saber quem eram os meus colegas. As matrículas foram feitas na secretaria de saúde que ficava em frente, e ainda fica, em frente à UFS. Naquele momento, eu conheci algumas pessoas como Flávia e Fernanda, que eram de outras cidades, eram de Aracaju e iam cursar Licenciatura em Química. Então, comecei a conversar e a ter um entrosamento.

Nos primeiros dias de aula, já comecei a buscar entrosamento com outros colegas da classe, levando em consideração que estava no fundo, pois sempre minha galera foi do fundão. Nunca fui de sentar na frente, nunca fui “cdf”, mas sempre busquei estudar.

Meu pai era feirante e eu sempre ia ajudá-lo nas feiras livres. Mas pensava que algo melhor viria através dos estudos. Com o passar dos dias na Universidade, ainda com aquela concepção de que não queria ser professor, tinha ideia de prestar vestibular para Eng. Agrônoma. Com o passar do tempo, tinha uma disciplina, que tinha como atividade um projeto de extensão, com o qual eu me identifiquei, a OCMEA, pois tinha uma relação direta com os alunos da educação básica. Através dessa atividade, eu percebi que poderia, sim, ser professor. Tudo, naquele momento, dependia de mim. Então, eu comecei a refletir sobre essa possibilidade e comecei a me concentrar mais nos estudos.

Os anos se passaram e comecei a trabalhar como voluntário na pesquisa e, logo em seguida, como bolsista. Antes do término da graduação, fui convidado por um professor para trabalhar, na rede estadual, como professor contratado e eu aceitei. Daí, então, comecei a dar aula e as aulas de estágio o professor aceitava como dar aula, pois já contava como regência de classe.

Concluindo os quatro anos da graduação, comecei a trabalhar na rede particular e, paralelo a isso, comecei a trabalhar como coordenador. Foi quando, em

2010, eu prestei seleção para mestrado e fiquei apenas trabalhando em uma escola particular em Aracaju. Os anos se passaram, eu comecei a ser professor substituto na UFS. Professor de alguns colegas do curso.

No ano de 2012, prestei concurso para professor da rede estadual, no qual fui aprovado, mas no mesmo ano não fui chamado para trabalhar. Tive a oportunidade de trabalhar em uma Universidade Estadual da Bahia como professor contratado, fiz a seleção e fui chamado. Trabalhava dois dias na semana, manhã, tarde e noite para fechar a carga horária.

No ano de 2013, eu estava para prestar seleção para doutorado em Pernambuco. Quem muito me ajudou foi a professora Midori, que foi professora na graduação, minha orientadora e que muito me ajudou para fazer a seleção em Pernambuco. Foi quando eu recebi a convocação do Estado para professor e abandonei a oportunidade de realizar doutorado naquele momento. Conversei com a professora Midori e ela me orientou a assumir o Estado, pois era uma efetivação para minha vida e o doutorado ficaria para outro momento.

Gladston conta que ingressou no curso de Licenciatura em Química não desejando ser professor. Foi através da OCMEA⁶, um evento organizado, inicialmente, por algumas licenciaturas, que ele começou a se identificar com o curso. Para muitos acadêmicos do curso de Química Licenciatura, aquele momento foi o primeiro contato com alunos da Educação Básica. Poderíamos dizer que foi a primeira experiência profissional. Os acadêmicos tinham que organizar um plano de aula com objetivos e atividades a serem desenvolvidas em quatro horas de oficinas. As atividades partiam sempre de temas e experimentos voltados ao ensino de Química. As oficinas foram desenvolvidas no ambiente da Universidade e os alunos da Educação Básica se organizavam junto com os professores para participar do evento. Após o desenvolvimento, nós avaliávamos o desenvolvimento das oficinas ao longo da disciplina.

Gladston, começa a contar sobre “onde estou?” apresentando sua ocupação profissional enquanto diretor.

⁶ OCMEA é um evento chamado Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental desenvolvido pelo projeto de extensão (Rel)Ações da UFS desde 2006. Contempla a realização de oficinas temáticas para alunos da Educação Básica do município e regiões circunvizinhas.

Comecei a trabalhar no Estado em julho de 2013 em Carira, passando lá dois anos e quatro meses. Depois disto, assumi o convite para ser diretor do Colégio Nestor Carvalho Lima aqui em Itabaiana, no qual sou diretor até os dias atuais. Um desafio muito grande na minha vida assumir a direção desse colégio, pois é um colégio que requer muito da equipe diretiva e, também, faz com que toda a sociedade o veja como sendo o melhor da cidade.

Atualmente, é um desafio estar à frente da direção desse colégio e, ao mesmo tempo, é gratificante, pois a gente conhece muitas pessoas que estão dispostas a ajudar; assim como também adquirimos muito conhecimento na área de gestão, que a Universidade não nos mostrou nenhum caminho para isso.

Em “para onde vou?”, ele apresenta suas perspectivas futuras em ingressar como professor no Ensino Superior e cursar um doutorado.

Pretendo, na verdade, ingressar no ensino superior. No entanto, não tenho pretensão e nem vontade de entrar na UFS campus de Itabaiana, onde fui formado e tive essa experiência de trabalhar, pois não foi uma experiência muito boa. Pretendo cursar um doutorado mas, na verdade, o que me falta é tempo, pois estar à frente de uma gestão nos consome muito. Muitas reuniões tanto em Itabaiana quanto em Aracaju, prestação de contas, projetos, aulas, problemas com professores e com alunos. E tudo é uma grande responsabilidade para o diretor. No entanto, o desejo de fazer doutorado ainda está vivo e pretendo um dia realizá-lo.

Na conversa, após a leitura da narrativa de Gladston, apareceram assuntos sobre o ensino de Química e a formação de professores. Quanto ao ensino de ciências desenvolvido na Escola Técnica Agrícola no período que Gladston estudava nessa escola, conversamos sobre qual relação existiria entre as disciplinas práticas e as teóricas. Como era uma escola técnica, algumas aulas práticas eram voltadas a indústria, agricultura e comércio. Nossas reflexões sobre a importância da relação entre teoria e prática, nos levaram a buscar entender como funcionava o ensino de ciência nessa escola. Gladston, fala que não existia nenhuma relação das disciplinas teóricas com as aulas práticas, pois os professores responsáveis pelas disciplinas práticas tinham formação em curso técnico e não possuíam licenciatura, enquanto os professores responsáveis pelas teóricas eram licenciados e não existia diálogo entre as disciplinas

práticas e teóricas. As aulas seguiam roteiros previamente organizados que os alunos desenvolviam conforme suas orientações.

Nesse encontro, refletimos sobre a importância da relação teoria e prática no ensino de Química. Vimos, durante nossa graduação, que a aplicação das atividades práticas sem nenhuma relação com a teoria não ajudava na aprendizagem em Química. Ao mesmo tempo, refletimos sobre a importância da formação docente para construir as relações do conhecimento científico com os saberes dos alunos no ambiente escolar.

Uma das discussões que desenvolvemos durante nossa graduação foi sobre a utilidade do ensino de Química. Na obra “Para que(m) é útil o ensino?” Chassot (2014) descreve a categoria ser útil relacionando a ideia de utilidade, como: “aquilo que pode ter algum uso ou serventia, ou seja, proveitoso, vantajoso” (CHASSOT, 2014, p. 87).

Chassot (2014) defende a ideia de utilidade voltada para um ensino de Química mais prazeroso. O ensino de Química, diz ele, precisa ter outras dimensões que mostrem seu papel para fazer uma escola mais crítica. Algumas dessas dimensões estão em analisar os conteúdos que ensinamos e como ensinamos, pois não educamos apenas para o tempo presente. Também estão em conhecer sobre outros aspectos além do poder da Química, da Física ou da Biologia e inseri-los na ordem da vida humana: “o que é *aproveitável* para nossa civilização hoje? O que será *aproveitável* no mundo dos filhos dos nossos filhos?” (p.100, grifos do autor).

Pensar em um ensino de Química mais útil, para Chassot (2014), e acreditamos nessa tese, é desenvolver um ensino mais crítico, na busca por formar cidadãos mais participativos nas questões sociais. Para desenvolver esse ensino devemos buscar:

[...] realizar a seleção de conteúdos críticos que, ao lado de uma alfabetização científica, promovam uma conscientização política; desenvolver métodos de ensino que permitam aos alunos expressar suas ideias, questões, posições, desenvolvendo habilidades de expressão, de discussão e de argumentação. Na Química, isso é particularmente importante quando se trata de problemas relacionados com o meio ambiente, energia, aspectos éticos do uso de certas substâncias e nas sempre oportunas discussões sobre a não neutralidade da Ciência (CHASSOT, 2014, p. 108-109).

Na tentativa de pensar o ensino de Química refletimos, também durante a graduação sobre as ideias da mudança conceitual. Entendemos que no processo de ensino e aprendizagem precisávamos considerar as concepções espontâneas dos estudantes – que são construções das relações dos estudantes com o contexto em que

vivem, relativamente estáveis e utilizadas para explicar os fenômenos presentes em seu cotidiano (MORTIMER, 2001). Essas discussões vêm com um movimento das pesquisas no Ensino de Ciência sobre as “concepções alternativas”, que propõe que: “1) a aprendizagem se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; 2) as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel importante no processo de aprendizagem” (MORTIMER, 2001, p. 2).

A partir do estudo dessas teorias, pensamos novas formas de desenvolver o ensino de Química nas disciplinas de caráter pedagógico ao longo da formação inicial, pois tínhamos como atividades na graduação elaborar oficinas ou sequências didáticas a partir de temas do cotidiano, trabalhando as concepções prévias dos alunos, relacionando os conhecimentos científicos com os saberes dos alunos e se utilizando de diferentes estratégias de ensino como jogos, experimentos, textos e outros materiais.

Por isso, comparamos o ensino de Química que tivemos em nossas escolas com o que pensamos naquele dia ao ouvir a narrativa do Gladston. Esses estudos na graduação permitiram um novo olhar sobre como trabalhar os conteúdos de Ciência e como podemos fazer um ensino de Química para uma escola mais crítica. Nesse encontro, refletimos sobre a necessidade de romper com uma abordagem tradicional e a necessidade de repensar novas formas de trabalhar com essa disciplina.

As discussões desse encontro levaram Ramon a narrar oralmente sua experiência também como professor voluntário no mesmo *Campus* em que fizemos a graduação. Abordou momentos que foram positivos dessa experiência, como a relação de respeito com seus alunos e com os colegas de graduação e a valorização do seu trabalho. Nessa ocasião, Gladston fez uma ponderação sobre as dificuldades que encontrou ao trabalhar como professor substituto nesse *Campus*. Vemos aqui um momento de troca de experiências em que ambos professores, que trabalharam na mesma instituição em períodos diferentes, reviram memórias positivas e negativas dessa experiência. Vemos, também, mais uma vez, que ao escutar a história do outro retomamos nossas memórias e sentimos necessidade de compartilhar experiências que não foram registradas nas narrativas.

Outro ponto levantado da narrativa do Gladston é sua relação com os professores da escola da qual é diretor, em Itabaiana, no momento da sua gestão. Ramon expressa o quanto observamos na gestão do Gladston esse sentido por cuidar e entender as necessidades da escola. Elogiamos a postura dele em estabelecer uma boa relação com os professores da escola e em construir uma parceria com os professores da

Universidade para o desenvolvimento de projetos na escola. Sua relação com os professores de Química conta sobre sua disponibilidade para dialogar com os professores, mas fica evidente que encontrou resistência pelo fato de estar na posição de diretor.

Foi uma conversa durante a qual revivemos algumas memórias de nossa formação na licenciatura e no ensino de Química na escola básica. Esse fio perpassa nossa formação, pois tivemos oportunidade, desde o primeiro semestre de nossa graduação, de pensar diferentes propostas de ensino e de ofertar oficinas para os alunos das escolas públicas, atividades essas que permitiram trazer ponderações para articular um ensino de Química mais útil para nossos alunos.

Reflexões sobre ser professor(a)

“O magistério é um modo de ser, uma produção histórica que traz marcas de nossa formação social e cultural”.

Miguel Arroyo

Nesse encontro começamos com a narrativa do Ramon. No tema de “onde eu vim?” ele começa o texto apresentando-se enquanto nordestino nascido no interior de Sergipe. Faz uma breve apresentação dos vários caminhos da sua vida, os pequenos trabalhos na juventude, sua criação nas tradições cristãs, seu estudo em escolas públicas, seu ingresso no curso de Licenciatura em Química, sua formação no mestrado, o casamento, a filha e a procura pela estabilidade profissional.

“De onde eu vim?” começa a contar Ramon:

Sou nordestino, do interior de Sergipe, especificamente Itabaiana, agreste sergipano, trabalho desde os 13 anos de idade. Vendi picolé, rifa, ajudava as senhoras na feira de Itabaiana carregando suas compras... Nasci em uma família de classe média baixa, estudei o ensino fundamental e médio em uma escola pública. Fui criado seguindo as tradições cristãs. A minha educação foi direcionada para o trabalho, os meus pais sempre apontaram o estudo como fundamental para o crescimento profissional. Entrei em uma universidade pública, cursei Licenciatura em Química,

estudei em um campus de expansão universitária, aproveitei as políticas públicas de incentivo à pesquisa e extensão, as quais ofereciam bolsas que me proporcionaram um maior envolvimento com a universidade, facilitando assim o abandono de algumas atividades de cunho unicamente financeiro para me dedicar aos estudos. Com o término da graduação, cursei o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, tive a primeira experiência de docência na educação básica (minha graduação foi recheada de oportunidades didáticas), assim como trabalhei em um Curso Técnico de Petróleo e Gás. Casei-me com Ivina Bezerra, no final do primeiro ano do mestrado, fui morar no interior do Ceará, passei no processo seletivo de professor temporário para uma escola pública em Limoeiro do Norte, lecionei Química e Matemática na escola Arsênio Ferreira Maia. Finalizei meu mestrado, comecei a fazer provas de concurso para professor de Química para o ensino médio, superior e técnico pelo norte e nordeste do país. Minha esposa foi aprovada em um curso público para o Norte do país, especificamente, Macapá no Amapá. Recebemos a Maria Clara, minha primeira filha. Junto a um movimento religioso, tive a oportunidade de, cada vez mais, aprofundar-me em estudos religiosos, na busca de entender o designo de Deus em minha vida. Inicialmente, trabalhei como professor de Química Geral, Cálculo e Estatística em faculdades particulares do Amapá. Fiz o concurso para professor de educação em Química da Universidade do Estado do Amapá, fui aprovado, e comecei a lecionar as disciplinas de: Prática Docente, Estágio, Metodologia, História da Ciência e Instrumentação para o Ensino de Ciências.

Após fazer a leitura da sua narrativa, Ramon continua contando sua história de forma oral, destacando alguns elementos que não foram escritos na narrativa, os quais, a partir da partilha da sua história e da escuta da narrativa do Gladston, sentiu anseio de contar. Relata que, inicialmente, tentou vestibular para Matemática e Química Licenciatura no *Campus* de São Cristóvão, mas não foi aprovado. Depois tentou Química Licenciatura no *Campus* de Itabaiana tendo sido aprovado. Seu primeiro interesse foi

Nesse momento, comecei a refletir sobre como os estudos entraram em nossas vidas. E percebi o quanto nossas famílias foram fundamentais para mobilizar nosso percurso escolar. Na região, trazemos a concepção que é através do estudo que “seremos algo na vida”. A maioria das famílias é de classe média baixa e o estudo é o caminho que os pais incentivam seus filhos para serem profissionais no futuro. Fui criada ouvindo a minha mãe dizer: “o estudo é a única porta para vocês terem um sustento no futuro.”
(Assicleide)

pela matemática, pois sua mãe era professora de matemática e depois veio a Química, a partir do incentivo de um professor de cursinho e por ver a possibilidade de emprego rápido.

Ele diz que gostaria de destacar três aspectos da sua formação: o primeiro, sobre a formação superior dos seus pais - ele reflete que o fato de seus pais terem formação superior o incentivou a ingressar no Ensino Superior. O segundo ponto é que sua irmã mais velha já cursava Universidade, então, era mais um incentivo para seguir esse caminho. O terceiro está na relação com seus professores na Educação Básica, pois quando relembra aspectos desse período, conta que os desafios colocados pelo professor de matemática o incentivaram a estudar.

Em um dos momentos da narrativa, Ramon diz que algumas atividades pedagógicas contribuíram para a sua formação na graduação, e conversamos sobre quais atividades foram essas. Ele afirma que as participações na OCMEA; o desenvolvimento de propostas pedagógicas na escola a partir de projetos e dos estágios; e a participação no centro acadêmico dos estudantes.

A primeira OCMEA foi muito boa. A gente estava em uma felicidade muito grande. Era manhã, tarde e noite nos preparativos para receber os alunos. No dia foi um encanto em vestir o jaleco, está com os alunos, já se achando professor.
(Gladston)

Essas ações compuseram todos os semestres da nossa formação no curso de Licenciatura em Química e foram importantes para as reflexões que construímos hoje sobre a docência. Depois, a participação em grupos de pesquisa e extensão na área de ensino e da Química aprofundaram nossos conhecimentos e visões sobre as atividades acadêmicas e mostraram caminhos para seguir a carreira profissional.

Desses primeiros encontros destacamos outros fios importantes de nosso percurso de formação: o incentivo de professores da Educação Básica para ingressar na Universidade e, durante a graduação, a participação nas pesquisas na área de Química para continuidade na carreira profissional. Tanto na narrativa de Gladston quanto de Ramon encontramos professores que despertaram nosso interesse pela área de Química. Percebemos, o quanto ter a docência como profissão pode ser uma escolha atravessada de influências e incentivos de professores que encontramos em nosso caminho.

O início dessa discussão sobre o papel de alguns professores em nossa formação surgiu em um trabalho inicial desenvolvido por mim na graduação ao investigávamos sobre os “professores de memória” de nossa vida. Professores que nos espelhamos ou

incentivaram ou influenciaram positiva ou negativamente para seguir nossos mundos, e por isso, ficaram registrados em nossas memórias (BRITO e LOPES, 2011; BRITO, 2013).

Nesse estudo, identificamos que poucos professores influenciaram positivamente para cursar Licenciatura em Química. Dos 238 professores de memória citados no estudo, 39 eram da área de Química e apenas 15 influenciaram ou incentivaram para a área de Química de forma geral, sobretudo, ao bacharel em Química. Desses 15 apenas dois professores incentivaram para a Licenciatura em Química. Além disso, esse incentivo estava relacionado as características pessoais dos professores como ser organizado, paciente, calmo, dedicado, com domínio de conteúdo, comunicativo e que tinha uma boa relação com os alunos (BRITO, LOPES e SANTANA, 2010).

Ouvimos, nesse momento de trabalho com as narrativas, a importância do papel de alguns professores para seguirmos à docência, mas ainda observamos que esse incentivo é muito baixo. Por que poucos professores(as) incentivam seus(suas) alunos(as) para a docência?. Um outro ponto da narrativa de Ramon que repercute nessa discussão é a escolha pelo curso ser atravessada pela necessidade de conseguir um emprego mais rápido. E, que também, leva-nos a refletir sobre o perfil dos estudantes que ingressam a licenciatura e por quê a escolhem.

Em Arroyo (2008) alguns pontos desses questionamentos fazem entendermos que o ser professor é constituído por um contexto histórico da profissionalização docente e, com isso, carregamos algumas heranças oriundas das lembranças de professores que tivemos, da família ou da origem de classe. Ao falar sobre o magistério primário, ele expressa que as imagens que carregamos do professor se definem nos limites materiais e culturais da origem social que pertencemos. O primeiro aspecto está no fato do magistério se configurar nos setores populares e nas camadas médias baixas, e isso, acarreta que a escolha do magistério esteja relacionada a condição social que nos encontramos.

O que estou sugerindo é que há uma certa adequação entre a origem de classe e a propensão à socialização e incorporação dos traços seculares do ofício de mestre. Não me refiro apenas a que ser professor(a) é a opção possível para as camadas populares, para seus filhos e sobretudo para as filhas de trabalhadores ou das camadas médias baixas. Este é o fato social. Há profissões, trabalhos que estão ao alcance dessas camadas, o magistério básico é um deles. O que tento destacar é que essa realidade social antecipa um modo de socialização, de incorporação e aceitação dos valores, do estilo de ser

professor(a) que vão sendo aceitos, internalizados desde cedo e que irão conformando essa identificação, de vida, de universo cultural com a representação social e cultural do magistério (ARROYO, 2008, p. 126).

O segundo aspecto está no fato da posição familiar e de classe estar presente em nossas escolhas. A escola que frequentamos, a qualidade do ensino que tivemos, as imagens sociais que carregamos das mídias estará presente na construção de nossas identidades. Esses limites podem condicionar nossas escolhas para o vestibular que daria para passar ou para área que conseguiríamos um trabalho mais rápido ou sobre o que podemos aspirar dentro das limitações culturais da nossa vida. Essa imagem simplória que a sociedade passa do magistério como algo fácil, de amor e dedicação predomina de forma catastrófica sobre a profissão e, às vezes, traçamos o magistério como algo possível e suportável (ARROYO, 2008).

Em contrapartida, o autor também expressa que não é apenas a condição social que determina nossa profissão, pois sem a identificação seria também impossível continuarmos. Haverá, ao longo do tempo, uma tentativa de identificação com o papel que desempenhamos. De alguma forma escolhemos a docência e de alguma forma continuamos nela. Ao olhar nossas narrativas, vimos nosso percurso de identificação com a licenciatura a partir do trabalho com as oficinas. Já alguns de nossos colegas não continuaram no curso e, isso, pode nos levar a outra investigação e continuidade dessas discussões.

Em continuidade às reflexões sobre o ensino de Química e a formação inicial de professores, Ramon trouxe reflexões orais sobre o seu período de ingresso no curso de licenciatura, quando trazia como concepção que: O ser professor que era carregado de “dom” (Ramon). Mas hoje ele afirma que a formação é um processo contínuo e de permanente aprendizado, valorizando a formação continuada.

“para ser professor precisa ter “dom””.

×

“que precisa ter formação para ser professor”.
(Ramon)

Esse posicionamento é uma herança que também carregamos. Outro aspecto citado por Arroyo (2008) é a ideia de vocação que está presente na autoimagem ainda de muitos professores. Tentamos superar essa imagem vocacional e essa herança ingênua de nossa história profissional nos debates na área de educação, nos encontros e cursos de formação de professores, nas políticas educacionais que surgiram ao longo dos anos, mas ainda é muito difícil romper com essas imagens, com as condições

sociais que recebemos, entre outros aspectos que foram internalizados historicamente e interferem nossa relação com a docência ainda hoje. A fala de Ramon mostra que aprendemos formas diferentes de ser e de viver a profissão.

Pensar à docência é entender as interações que vivenciamos desde o início do percurso escolar até o momento de atuação. As imagens do ser professor que (re)construímos estabelecem relação com os aspectos sociais, culturais e pessoais num processo contínuo e permanente da atuação profissional. Fomos desenvolvendo saberes e entendendo a complexidade da atuação profissional, compreendendo que não é o “dom” que caracteriza um bom professor ou professora, mas as reflexões que fazemos sobre as coisas que nos acontecem, nossas escolhas, os saberes que adquirimos, os elementos profissionais que nos identificamos.

Continuamos com a narrativa do Ramon, “onde estou?”:

Continuo vivendo em Macapá, aproveitando as belezas naturais e as riquezas culturais de um povo humilde e guerreiro. Sou coordenador do subprojeto PIBID de Química da UEAP, continuo lecionando as disciplinas mencionadas anteriormente. Venho desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa na busca de uma formação docente mais reflexiva, interacionista e que faça uso das belezas culturais e sociais da região amazônica. Gosto de estudar e discutir sobre formação docente, políticas públicas, produção de material didático e qualquer pesquisa que fale sobre aspectos culturais, sociais e religiosos de uma comunidade. Estou cuidando do meu segundo filho, o Miguel, como também continuo meus estudos religiosos. Venho passando por grandes dificuldades profissionais, visto que os cortes na educação vêm limitando as nossas ações, mas a formação religiosa e o apoio familiar têm me ajudando a permanecer firme no compromisso social que tenho com a formação de professores no Amapá.

Em “para onde eu vou?”, Ramon conta suas perspectivas pessoais que parte das relações construídas na sua experiência religiosa e na vontade de voltar para o Nordeste e profissionais quanto a aproximação que construiu com as comunidades ribeirinhas no Amapá.

Quero fazer uma experiência religiosa fora do país, provavelmente aconteça em 2018, atrelada a esse desejo existem a determinação e a organização profissional, as

quais vêm sendo desenhadas na busca do ingresso em um curso de Doutorado em Educação em Ciências. Quero muito discutir a realidade dos ribeirinhos amapaenses. Quero contribuir por mais uns 10 anos na formação de professores do Amapá, pois vejo que é tempo suficiente para construir um bom grupo de estudo de Educação em Ciências. Duas orientandas de TCC estão terminando o Mestrado, provavelmente elas assumirão meu lugar na UEAP. Quero voltar para o Nordeste, ficar mais próximo dos meus pais e sogros, visto que os mesmos, quando mais velhos, vão precisar de ajuda. Como minha esposa tem um bom emprego, no retorno ao Nordeste, ela pode ser transferida, portanto, posso, muito bem, trabalhar na educação básica, preferencialmente em alguma escola do interior do Nordeste. Mas caso consiga uma transferência para algum curso de formação de professores de Química, quero continuar perpetuando a minha realização profissional, os desafios encontrados na carreira docente, como também proporcionar aos meus alunos a possibilidade de vivenciar situações, as quais muitas vezes parecem que são totalmente desprovidas de qualquer ação/construção, com isso, permitindo experiências que ajudem a construir um perfil docente mais atuante e que consiga lidar com as dificuldades e demandas escolares.

Em suas perspectivas futuras, Ramon faz uma consideração de que no momento está aprendendo muito sobre a cultura e os costumes das comunidades do Amapá, mas gostaria de voltar depois de alguns anos para o Nordeste. Traz como preocupação a formação desses futuros profissionais para que possam assumir futuramente os setores educacionais e contribuir para a região.

Encerramos esse encontro de forma mais descontraída falando sobre as regiões em que estávamos morando, eu em Brasília-DF, Gladston em Itabaiana-SE e Ramon em Macapá-AP.

Muitos de nós entramos no curso por uma oportunidade de estar no ensino superior e não pela licenciatura. Mas, a oportunidade de ter experiências como a OCMEA, logo no início do curso, possibilitou perceber que poderíamos ser professores. O fato de irmos para sala e estabelecemos relações com os alunos fez com que pensasse em ficar e terminar o curso. Eu achava que não era capaz. A OCMEA mostrou que a gente era capaz de dar aula.

(Danilo)

As histórias contadas nesse encontro foram permeadas por aspectos de nossa formação inicial, por exemplo, a participação nas oficinas temáticas para alunos da Educação Básica. As OCMEAs foram momentos significativos para a nossa continuidade no curso, pois possibilitaram uma aproximação com a atividade docente,

refletir sobre o ensino de Química e aproximar nosso contato com os alunos. Ao longo dessa formação inicial, pudemos refletir sobre as visões de ‘ser professor’, entendendo essa constituição profissional como um processo de formação permanente.

Gostaria de destacar aqui que a partir da abordagem biográfica, do trabalho com as narrativas das nossas histórias, foi possível iniciarmos um exercício de escrita, partilha e escuta desse nosso percurso de formação que permite identificar e refletir sobre as visões que carregamos sobre a docência e como essas visões e escolhas foram sendo construídas. Um exercício de manter-nos

“O ato de partilhar para reviver memórias e deixar que as reflexões das nossas experiências profissionais aconteçam é um caminho para darmos sentido ao que nos acontece. Levantei no grupo a questão: o que nos levou à escolha profissional e sermos professores?”
(Assicleide)

permanentemente abertos à fala do outro, aos gestos do outro e às diferenças do outro. Escutar no sentido de refletir e se posicionar sobre o que está sendo proposto. Não para necessariamente concordar, mas para situar as ideias e pontos de vista e se abrir às novas reflexões sobre os caminhos seguidos. Exercitar a escrita. Ao escrever e rescrever sobre nossas experiências, e assim, refletir sobre elas e aprender com elas sobre a prática docente.

A licenciatura, a escola e a formação continuada

Demos continuidade às discussões anteriores a partir da narrativa do Joeliton. Ele inicia sua narrativa contando quando nasceu e apresenta aspectos da região onde mora e familiares. Em seguida, apresenta aspectos escolares como a graduação e o mestrado. Atualmente, atua como professor na mesma escola em que foi aluno e trabalha como professor efetivo na região de São Domingos-SE.

“Cuido da escola como se fosse a minha casa.”
“Conheço todos os setores da escola.”
“Tenho liberdade para desenvolver minhas atividades na escola”.
(Joeliton)

Nascido em 12 de fevereiro de 1988, no interior do município sergipano de São Domingos, filho de agricultor e merendeira de escola, segundo filho, entre 3 irmãos. Desde cedo dedicado, principalmente no que tange à escolarização. Tendo toda formação básica realizada em escolas públicas municipal e estadual, ingressei na

educação superior no ano de 2006, mais especificamente no curso de Licenciatura em Química, na Universidade Federal de Sergipe, campus Professor Alberto Carvalho, Itabaiana-SE. Quatro anos depois, concluí com muita felicidade o tão sonhado curso e, dois anos mais tarde, estava eu partindo para mais um desafio: cursar o Mestrado na mesma Universidade, no curso de Ensino de Ciências e Matemática.

Atualmente, leciono a disciplina Química na Escola Estadual Emeliano Ribeiro, no mesmo município no qual resido até hoje, como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação. Além disso, ministro aulas em escolas particulares do município de Itabaiana, como forma de complementar a renda.

Embora satisfeito com minha realidade profissional atual, tenho em mente alçar voos mais altos, e, quem sabe, fazer um Doutorado e partir para a área federal de ensino.

Após a leitura, refletimos sobre o fato de Joeliton ter sido aluno no Ensino Fundamental e Médio na mesma escola em que atua como professor. Ele apresenta uma relação muito próxima com a comunidade escolar. Por essa proximidade, já recebeu convite para assumir a direção da escola, mas prefere a sala de aula e a relação com os alunos.

No momento, atua como professor supervisor no PIBID, orienta 14 bolsistas. Tem projeto financiado pela FAPITEC⁷ com dois bolsistas e trabalha com os saberes populares por meio do cordel⁸ em São Domingos-SE.

Quando refletimos sobre o interesse do Joeliton pelo doutorado e pelo Ensino Superior, ele expressa que almeja fazer o doutorado na área de ensino de Química e pretende ser professor no Ensino Superior por causa da valorização profissional e salarial. Hoje ele também trabalha em escola particular e busca dedicar-se igualmente às instituições pública e particular. Em sua narrativa oral, ele diz que busca valorizar a escola pública, mas tem alguns padrões da escola particular com os quais ele se identifica e acaba

Eles não conseguem ver a educação como uma forma de ascensão pessoal e profissional. Já na escola particular, eles são mais cobrados, justamente, por causa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os alunos da escola particular têm dinheiro e perspectiva, já os da escola pública não têm dinheiro e nem perspectiva.
(Joeliton)

⁷ Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica no Estado de Sergipe.

⁸ Literatura de Cordel é um gênero literário popular escrito em rima e impresso em folhetos pendurados em uma corda.

incorporando a sua prática, como as questões do planejamento, da pontualidade e assiduidade.

Ele também destaca a diferença no interesse dos alunos pelo ensino. Na escola pública, lamentavelmente, ele percebe que o interesse dos alunos é menor, em todas as disciplinas. Observa que em São Domingos-SE, os alunos têm pouca expectativa quanto à educação. Ele diz, durante a conversa: “Acho muito triste essa realidade e tento “colocar na cabeça” dos meninos que é importante o estudo”.

No trabalho de Silva (2015) encontramos discussões referentes aos conflitos do encontro entre a cultura escolar tradicional estabelecida e as recentes e diversas culturas juvenis presentes na contemporaneidade. Nos últimos anos, temos vivenciado um período de importantes transformações sociais, como processos de metropolização populacional e a massificação tecnológica de informação e comunicação (LIBÂNEO, 2006), que têm influenciado os comportamentos sociais e originado conflitos entre as diferentes culturas, da escola e dos jovens.

O fato de a juventude atual ser influenciada culturalmente pela mídia global e a ampliação do mercado consumidor tem conduzido os jovens à adoção de novas atitudes e comportamentos que têm interferido na relação com a escola. Tais comportamentos estranhos aos valores tradicionais causam momentos de resistência, que estão expressos na indisciplina, na irresponsabilidade, na violência, no consumo de drogas e outros interesses que levam a uma visão social negativa a respeito dos jovens e repercutem no contexto escolar (SILVA, 2015).

Ao mesmo tempo, esse autor expressa que essa escola, com sua cultura tradicional, entra em conflito com a cultura do jovem atual. A escola avançou nos últimos anos no sentido da inserção de um público juvenil mais heterogênea, mas não se preparou para avançar junto com as mudanças contemporâneas, lidar com essa diversidade cultural e permitir a permanência e uma aprendizagem mais satisfatória.

Ao considerar que juventude seja uma construção histórica e social e se apresenta de forma fragmentada, multiplicando-se em diversas juventudes, conforme a análise apresentada alhures, é possível afirmar que, nesse momento, as diferentes juventudes adentram os espaços escolares, uma vez que os jovens sujeitos representam-nas de forma concreta. As juventudes são heterogêneas e se caracterizam por sua origem social, condições materiais de vida e, especialmente, por suas culturas. Elas procuram imprimir em seus corpos as marcas identificatórias do grupo ao qual pertencem (SILVA, 2015, p. 54).

O povoamento da escola por essa diversidade cultural dos jovens e a ausência de avanços da escola para trabalhar com esses sujeitos têm causado um distanciamento da relação escola e alunos. Em sua maioria, os jovens não vêm a escola como ambiente de saber e o livro não é único articulador de conhecimentos, pois a massificação tecnológica e de informação têm contribuído para essa mudança de comportamento como também para a formação intelectual deles com acesso fácil a novos conhecimentos (SILVA, 2015).

Para Libâneo (2006), o mundo contemporâneo apresenta diversas transformações nos campos sociais, políticos, culturais, geográficos e econômicos que afetam o comportamento da sociedade, em especial, dos jovens. Com isso, não podemos ignorar o surgimento dessas culturas juvenis na sociedade e a presença das mídias em suas vidas. As mídias difundem estratégias que vão desde a indução do consumo à padronização da cultura jovem. Elas também podem ajudar na produção de imagens que possibilitem visualizar um pensamento abstrato ou demonstração de fenômenos ou registrar coisas que já existiram. A questão é saber usar a riqueza das mídias e refletir sobre a sua influência no comportamento da sociedade.

[...] é preciso juntar a riqueza das mídias para a formação com o desenvolvimento da capacidade simbólica do ser humano, isto é, da sua capacidade de abstração. Não é que quem vê televisão não pensa ou não utiliza a capacidade de abstração. É que a televisão dispensa o exercício da palavra, do conceito e, com isso, pode atrofiar a nossa capacidade de abstração e compreensão. Por isso mesmo é que aumenta a importância da escola e do trabalho dos professores, como mediadores entre a mensagem veiculada e o receptor, ajudando-os a atribuir outros sentidos à informação (LIBÂNEO, 2006, p. 32).

Por isso, precisamos (re)pensar até que ponto os discursos utilizados pelos professores de que os alunos estão desinteressados, são indisciplinados e não veem a escola como ambiente de aprendizagem podem permitir a continuidade dessa visão negativa da relação do aluno com a escola. Precisamos (re)pensar esse espaço escolar para compreender essa diversidade cultural que chega até os muros da escola e avançar no campo educacional quanto às formas de trabalhar com a cultura do aluno dentro das questões globais e regionais.

Além de trazer sua cultura juvenil, os estudantes vêm o espaço escolar para sociabilidade.

Na escola, em horários destinados à recreação, no intervalo entre as aulas, no início e final dos turnos e, até mesmo no decorrer das aulas, os jovens estabelecem relacionamentos: fazem as amizades, “paqueram”, “trocam ideias”, conversam... Os jovens não separam os ambientes de vivência do juvenil e os ambientes escolares. A escola, como diversas outras instituições, constituiu-se, também, em espaço de sociabilidade, de vivência do juvenil (SILVA, 2015).

Ainda segundo o autor, essa socialidade aumenta entre os jovens das classes mais pobres, pois a falta de espaços culturais e de lazer em seus bairros e a dificuldade de locomoção para outros lugares, levam-nos a ver o espaço de recreação da escola para socialização. A escola precisa abrir os olhos para os jovens atuais e a relação que eles estabelecem com seu espaço para (re)pensar ações formativas que acolham essa diversidade e permitam momentos para a interação social, respeitando as características da comunidade escolar atendida.

Assim, Libâneo (2006) destaca que para (re)pensar os objetivos da escola cabem algumas tarefas, como: compreender a realidade e transformá-la, investindo no desenvolvimento crítico, no fortalecimento da subjetividade dos alunos e na compreensão da diversidade cultural; inserir nos currículos informações da cultura dos alunos, das mídias e das questões sociais; aguçar o papel da escola na promoção de conhecimentos, sendo considerada enquanto espaço de democratização de saberes e articulação de capacidades intelectuais e afetivas; além disso, considerar elementos que abram espaço para ouvir os alunos, suas formas de viver e sentir e compreender as influências que os meios de comunicação têm em suas vidas.

Durante esse encontro outros pontos foram abordados. Ramon questionou se o ingresso na licenciatura e no mestrado contribuiu para mudanças na prática profissional de Joeliton. Sobre a licenciatura em Química, Joeliton diz que poderia ter escolhido qualquer outra licenciatura, mas as pessoas diziam que ao fazer Química ele teria emprego garantido e, por isso, escolheu o curso. Então, como sempre quis ser professor e se identificava com a disciplina de Química, fez a escolha pelo curso. Sobre isso, ele destaca que foi uma felicidade muito grande para ele e a família o ingresso na graduação, e depois a aprovação no mestrado.

Ele diz que a base teórica no mestrado o ajudou muito a sustentar seu trabalho enquanto professor e a se tornar um professor reflexivo. Ele escolheu a profissão porque a admira. Sempre teve familiares que eram professores e o possibilitaram identificar-se com a profissão.

“não acredito que
seja vocação, mas
uma admiração”
(Joeliton).

Ramon continua sua consideração no sentido de colocar o aluno como foco nesse processo de ensino e aprendizagem. Ele fala sobre a possibilidade do professor abrir para o diálogo, ouvir as opiniões dos alunos e aprender com eles. Pensar em um professor que possa refletir sobre sua prática e dialogar com os alunos.

Essas ponderações me fizeram pensar o quanto ao longo da nossa atuação profissional vamos nos identificando com elementos sociais da profissão, a relação com a escola, com os alunos e com o processo de ensino e aprendizagem. Então, coloquei para o grupo que: o ato de acompanhar o desenvolvimento de um aluno e ver que faz parte desse desenvolvimento é de grande significado para minha continuidade na docência. Conscientemente, reconheço essa contribuição a partir das reflexões e vou atribuindo significados a essas ações profissionais e as relações pessoais que construí com o ser professora.

Revivendo as memórias do nosso percurso na formação inicial, na formação continuada e na atuação profissional na escola percebemos o quanto modificamos nossas visões sobre a docência. Damos importância aos diferentes saberes que devem compor o trabalho, que não basta apenas professar sobre um determinado conhecimento ou ideia, mas é necessário um embasamento teórico e pedagógico. É importante a relação social que construímos com nossos alunos, nossas preocupações com o desempenho deles, com as visões que eles carregam sobre o ensino ou a escola.

Ao final de nosso encontro, convidei os professores a postarem suas narrativas na REQUEBRA, de forma que nossa comunicação continuasse e que os demais professores pudessem acompanhar a troca.

4.2 Experiências profissionais: reflexões iniciais dos (des)caminhos da nossa profissão docente

Esse momento foi marcado por minha mudança para a Bahia em agosto de 2017. Foi o período em que passei a ficar mais próxima desses professores em contextos regionais. Começamos esse momento compartilhando minha mudança para outra região e outro local de trabalho.

Mudanças e Novos caminhos

“Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”.

Itálo Calvino

Começamos esse encontro conversando sobre a identificação ou não dos nomes dos sujeitos em suas histórias. Inicialmente, todos os professores concordaram em identificar seus nomes na pesquisa. Foram explicadas algumas etapas dos nossos encontros, como os períodos,

“Essa mudança para outra instituição me fez repensar novos caminhos para minha atuação profissional e para a pesquisa. Tremi, parei e refleti sobre como seria essa nova trajetória. O ato de escrever fez eu pensar sobre essa nova jornada”
(Assicleide).

a postagem das narrativas na página eletrônica da REQUEBRA e a forma como se daria a produção das narrativas.

Participaram desse encontro os professores Danilo, Gladston e Ramon (Ramon participou por *Skype*, pois se encontrava no Amapá). O encontro tinha como objetivo levar para os professores minha narrativa sobre esse novo caminho profissional. Eles aceitaram continuar colaborando com a pesquisa e, assim, dei início à leitura de minha narrativa: *“Novos caminhos da pesquisa e da atuação profissional”*.

Após a leitura de minha narrativa, um silêncio instaurou-se no grupo. Essa reunião foi realizada na Biblioteca da Universidade Federal de Sergipe, no Campus de Itabaiana. Como a universidade estava em recesso, havia pouquíssimos alunos no local. Ouvíamos um barulho da cortadora de gramas que desconcentrava as vezes nossa atenção. Nesse momento, percebi o sentido da frase *“Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”* (Itálo Calvino). Como um dos professores havia feito a leitura de minha narrativa antes do encontro, ele começou a levantar alguns pontos. Os outros

professores ainda não estavam presentes naquele momento, seus ouvidos não estavam para a narrativa, mas para aquele ambiente, pouco favorável à escuta. Com o passar do tempo, o ambiente foi ficando silencioso e conseguimos nos concentrar na narrativa.

Agora sou professora na Universidade Estadual de Feira de Santana. Mais uma mudança. Acho que devo gostar de mudanças e viver em conflito comigo mesma, pois cada mudança gera dúvidas e expectativas. Nesses dois anos do Doutorado, foram tantas mudanças, tanta novidade, tanta expectativa e, também, muito aprendizado. Não esperava essa convocação, já estava pensando nos próximos trabalhos na UCB e na pesquisa do Doutorado. Mas, quando recebi a convocação, pensei na possibilidade de ficar mais perto da minha família em Sergipe e de entrar em uma Universidade pública. O trabalho da UCB foi muito bom na relação com os alunos, nas atividades com as oficinas, no contato com os professores da educação básica do DF, na parceria com os professores de Física e Matemática da UCB para desenvolver ações para os cursos, nos encontros com os alunos nos corredores para contar as experiências dos estágios. Foram momentos de muito aprendizado para mim. Houve momentos difíceis também, pois o grupo de professores de Química da UCB estabelece relações de poder muito complicadas. Então, pensei e decidi aceitar essa convocação. Minha família ficou muito feliz. Para mim seria uma nova jornada de trabalho e de reorganização da minha pesquisa no Doutorado.

Nesse momento, comecei as atividades na UEFS, fui bem recebida pelo grupo de professores. Aos poucos, estou começando a entender como funciona a instituição e o curso. Feira de Santana também é uma nova cidade para mim, pois não a conheço. Já encontrei um local para morar próximo à Universidade. Já comecei o planejamento das disciplinas, estou com disciplinas da área de Ensino e Química Geral. Na área de ensino de Química, estou com a disciplina de Metodologia para o Ensino de Química, Química e Sociedade e dividindo a disciplina de Estágio com a professora Olívia. Na área de Química Geral, estou com duas turmas de Química Experimental para os calouros dos cursos de Agronomia e Engenharia Civil.

Já participei de algumas reuniões no curso bem acaloradas. Já percebi a existência de grupos na Universidade e alguns conflitos. Um grupo de professores que é bem individualista e pensa mais na qualificação profissional e outro que tenta sobreviver no Curso nesse momento difícil que todas as Universidades estão passando. Foram interessantes as reuniões. Após elas, alguns dos professores do curso, que

buscam um trabalho coletivo e de sobrevivência, vieram conversar comigo para somarmos forças contra essas pessoas que causam problemas para o Curso. Foi aprazível esse momento, pois entendi que esses conflitos acontecem porque o Curso está passando pelo processo de reconhecimento. Isso porque o grupo que estava à frente da coordenação anos atrás nada fez para encaminhar o reconhecimento dele. Agora o grupo que está na coordenação busca esse reconhecimento e melhorar a divulgação dele na região.

Comecei as aulas com os alunos. Na disciplina Química e Sociedade vou propor para os alunos um estudo sobre CTS. Ao ver o plano de aula da professora anterior, percebi que ela trabalhava elaborando propostas didáticas voltadas ao ensino de Química e temas sociais. Compreendi a importância dessa disciplina para que os alunos possam conhecer a abordagem CTS e pensar um ensino de Química por meio de temas sociais. A ideia inicial é estudarmos sobre a abordagem CTS e organizarmos oficinas temáticas para alunos da Educação Básica.

Na disciplina de Estágio I, conversei com a professora Olívia e vamos inserir as narrativas nesse processo de formação dos alunos. Andei conversando muito com a Olívia sobre as disciplinas e a relação que os alunos estabelecem com o curso. Percebi que o trabalho com as narrativas vai ajudar a conhecer mais os alunos, as escolas, as regiões de Feira e a relação que esses alunos estabelecem com a futura profissão. Percebi também que as minhas conversas com a Olívia estão ajudando a refletir sobre o próprio trabalho. Ela até me agradeceu pela possibilidade de trocar essas ideias, pois estava sentindo falta de uma orientação para trabalhar com essas disciplinas, porque fica muito isolada na instituição.

Até o momento, no trabalho com essas duas disciplinas, percebi, para minha surpresa, que os alunos nunca ouviram falar de nenhum pesquisador da área de Ensino de Química. Eles não conhecem o livro Química e Sociedade, eles não sabem sobre alfabetização científica, não conhecem nomes como Wildson Santos, Gerson Mol, Roberto Silva, Attico Chassot e tanto outros pioneiros da área de ensino de Química. Conhecem algumas discussões da área de educação, pois fazem algumas disciplinas pedagógicas no Departamento de Educação. Mas, fiquei surpresa, pois são alunos que já se encontram nos estágios e não conhecem as pesquisas na área de ensino de Química. Pode até parecer um fato normal para alguns, mas para mim não foi, fiquei muito surpresa. Ao mesmo tempo, veio-me um sentimento de poder contribuir com o ensino desses estudantes. De poder levar esses conhecimentos para eles. Quando eu

cheguei aqui, percebi, no discurso dos professores do Curso, que a maioria dos alunos não quer ser professor. Mas, entendo o fato de não quererem ser professores, pois não conhecem a profissão e os campos de trabalho. Os professores me disseram também que, na região, não há professores da área de Química na escola ou há muito poucos, pois, uma boa parte é formada em Biologia ou outras áreas e dá aulas de Química. Então, me veio a reflexão: como podem querer ser algo que eles não conhecem? Os alunos querem bacharelado e entendo o fato deles quererem, pois convivem com professores que têm formação no bacharelado.

Me vejo de novo na mesma situação que me encontrei quando entrei na Universidade Católica de Brasília (UCB). O discurso dos professores de que os alunos não querem ser professores, mas ao mesmo tempo esses professores não deram oportunidade a seus alunos de conhecerem e refletirem sobre a profissão. Eles são professores, mas entendo que o fato de não pesquisarem sobre o ensino de Química ou não terem formação na licenciatura, limitam-nos a exercitar essa reflexão sobre a docência. Na minha opinião, ao me ver em outras situações como essa, percebia dos professores anos de repetição e não de reflexão sobre a docência. Não estou querendo criticar, mas talvez esteja comparando tudo que vivi na minha formação inicial e continuada, ou seja, que eles não tiveram e os impedem de conhecer melhor a profissão e ajudar esses alunos também a conhecerem. Também não quero dizer que a partir de agora todos os alunos serão professores, não. Quero dar a oportunidade de eles conhecerem a área de ensino de Química e formação de professores, assim como eu tive a oportunidade. E, após caminharem sobre esses saberes, eles mesmos possam refletir e escolher se querem ou não ser professores.

Para alguns da área de ensino de Química, essas pesquisas já estão tão saturadas, mas encontro outros que nunca ouviram falar. O que podemos fazer para que esses conhecimentos encontrem outras mentes? Eu sou apaixonada pela área de ensino de Química e formação de professores e, por isso, gostaria que ela chegasse a outras pessoas. Vejo que aqueles que não a escolheram, normalmente, é porque não conheceram. Não que queira dizer que, se você conhecer, vai apaixonar-se como eu, mas que, ao conhecer, possa escolher se quer seguir ou não.

A pesquisa do Doutorado está me ajudando e muito a aprofundar essa construção da formação na docência e a refletir sobre a minha própria prática profissional. Em relação à minha pesquisa, com a mudança para Feira de Santana, precisei mudar o foco com os sujeitos. Quando estava na UCB, optei junto com a

orientadora de trabalharmos também com os meus alunos da disciplina de Estágio, além do trabalho com o grupo de professores de Sergipe. Agora, o foco será apenas com o grupo de professores de Sergipe que foram meus colegas da graduação e hoje são professores. Como estou começando nessa nova instituição, o tempo não me permite inserir esse contexto agora.

A proposta na pesquisa, agora, é darmos continuidade ao nosso grupo de formação para refletirmos sobre nossas experiências profissionais. A partir do trabalho de escrita e escuta, poder refletir sobre as nossas experiências e nos (trans)formar dentro de um trabalho colaborativo e de parceria. O objetivo é que possamos fortalecer o nosso trabalho profissional, a área de formação de professores e de ensino de Química, os saberes docentes e compreender esse processo de identidade profissional dentro de um aprendizado coletivo. Poder formar um grupo colaborativo de professores que reúne memórias e experiências escrevendo suas narrativas e refletindo sobre a sua própria prática. Buscar dentro do nosso grupo um momento de pausa para dar sentido ao que nos acontece e refletir sobre os professores que somos.

Para cada momento da minha trajetória, estou aprendendo a refletir sobre a profissão e as minhas ações a partir da escrita das narrativas. Poder compartilhar com o grupo será a oportunidade de trocar essas experiências profissionais.

Percebi que o conflito nessa história é marcado pela convocação de concurso inesperada que me levou a tomar novos rumos. Trazer esse momento para o grupo possibilitou dar vida ao conflito pelo qual eu estava passando nesse novo caminho profissional. Levar para o grupo também permitiu interação, ação e reflexão das decisões dessa mudança.

Ramon destaca a importância da mudança em nossas vidas. Ele reflete que: “Nossa profissão não é rotina, é mudança. Que é através da mudança que vamos crescendo”. A partir disso, todos nós concordamos em que ser professor(a) é estar em movimento, pois são vários acontecimentos que passam em nossas vidas e nos fazem parar para pensar sobre qual atitude devemos tomar, seja ela na pergunta de um aluno, na explicação de uma atividade, na relação com outros colegas de trabalho, nos conhecimentos novos que precisamos adquirir, no desenvolvimento de um projeto, nas mudanças no ambiente de trabalho, no aparecimento de uma nova Lei ou na partilha de uma experiência pessoal.

Com essa história, refleti que estar na docência é estar em constante interação com elementos educacionais, sociais e pessoais que nos constituem. Mudanças e novos caminhos fazem-nos estar em conflito sobre as decisões que precisamos tomar, os conhecimentos que precisamos ter e as relações que vamos construir com os novos acontecimentos. Mas, para percebemos, isso precisamos estar abertos à docência e reivindicar sua complexidade e diversidade, quando compreendemos seu caráter social, subjetivo, cultural, coletivo e político.

A seguir, levantamos algumas reflexões sobre as relações que são estabelecidas

“O professor iniciante carrega um pecado”.
(Ramon)

por nós no ambiente profissional. Percebemos que temos relações positivas e negativas entre os grupos de professores, fato que caracteriza muito o ambiente e a forma de trabalhar. Cada professor relatou sobre suas fases de ingresso no ambiente de trabalho e outras situações encontradas sobre as situações de poder e competitividade existentes em alguns grupos. Essas relações dificultam o desenvolvimento do trabalho e acontecem tanto entre os grupos como os estagiários, os professores temporários ou substitutos e com os professores que já estão há muito tempo naquele ambiente escolar.

Sobre essas relações refletimos sobre o “peso” que o professor iniciante carrega ao ingressar em um ambiente de trabalho. “É como se carregasse um “pecado”, a concepção de não saber nada e de ser inexperiente” diz Ramon. O ambiente de trabalho é um lugar onde existe uma diversidade de pensamentos e os conflitos referentes às diferentes concepções sobre a experiência docente acabam aparecendo entre os grupos de professores nas instituições de ensino.

Chamo atenção aqui para um momento do trabalho de Barreiro (2009, p. 26) quando a autora começa a discussão das narrativas com seu grupo de formação e identifica, ao longo do relato, que um dos participantes traz como concepção o acúmulo de vivência como algo formativo. Nesse momento, ela reflete que:

[...] É do campo do senso comum acreditar que quem mais viveu, mais sabe, mais aprendeu. No entanto, o que se pode observar é que vivência não assegura conhecimento, sabedoria e nem mesmo experiência. Há excelentes professores com muita vivência, como também, com pouca vivência de sala de aula. Há péssimos professores com muita vivência, como também com pouca vivência de sala de aula. Sem dúvida vivenciar, experimentar diferentes situações permite a composição de repertórios docentes mais ricos. Permite, não determina.

O início da carreira profissional é um momento muito importante para o professor e para a constituição da sua identidade. Na literatura, encontramos alguns trabalhos que destacam dificuldades identificadas por professor iniciantes, como desafios relacionados ao ensino na sala de

Eu me pergunto muito sobre: Para quem ensinar Química? A quem ensinar Química? Por que ensinar Química?
(Ramon)

aula, a organização dos conteúdos, situações de indisciplina dos alunos, preocupações em ter domínio dos conteúdos, no desenvolvimento de diferentes métodos de ensino (GUARNIERI, 2005; ILHA e HYPOLITO, 2014).

Outros aspectos podem também aparecer sobre contexto escolar no geral como, conflitos na aceitação das regras e cresças já colocadas na escola, necessidade da opinião de professores mais experientes como referência; além de tensões presentes nas próprias concepções dos professores iniciantes, pois algumas vezes as ideias educacionais que foram construídas durante a formação podem ser diferentes daquelas já postas na instituição de ensino e pode acarretar no professor iniciante não ter liberdade para definir objetivos, conteúdos ou formas de trabalhar, o que leva a falta de liberdade e autonomia (GUARNIERI, 2005; ILHA e HYPOLITO, 2014).

[...] existe um discurso de que o professor em início de carreira não tem domínio de turma, não tem noção do que é trabalhar em uma escola, é inseguro. Muitas das características apontadas por pesquisadores em suas investigações contribuem para a construção desse discurso, mas isso não acontece, necessariamente com todos os professores iniciantes nem da mesma forma. Todos nós somos efeitos de poder, somos construção histórica, somos constituídos pelos diferentes discursos. O professor iniciante, antes de ingressar na escola, como docente, já viveu inúmeras experiências que o constituiu por meio de diferentes relações sociais e de discursos que circulam na sociedade e disputam o controle das subjetividades. Como essa constituição está sempre inacabada, sempre em processo e não é vertical, mas relacional, é uma construção sempre negociada nas relações de poder, não imposta (ILHA e HYPOLITO, 2014, p. 114).

A partir de minha narrativa, percebi que diante das inexperiências cotidianas em uma nova instituição de ensino deparei-me com diversas situações as quais não tinha encontrado. Os conflitos, desafios e resistências nesse momento me colocaram ativamente em um processo de reconhecimento de minha atuação, de minhas concepções, crenças e de questionar que a socialização nesse novo ambiente pode ser relacional e negociada em vez de imposta. Ao longo da minha história incorporei

elementos da cultura dos outros ambientes pelos quais passei, das leituras que encontrei, dos profissionais com que trabalhei, que me levam a provocar transformações e não agir passivamente e, ao mesmo tempo, permitir-me estar aberta às novas experiências. O que quero dizer aqui é que esse processo de socialização profissional não deve ser unilateral, mas relacional e dialógico.

Para esse encontro, revivemos também atividades da nossa graduação que ajudaram nas reflexões sobre a profissão e o ensino de Química. As teorias de ensino que estudamos, as experiências na pesquisa e na extensão nos aproximaram da docência.

Todos nós apresentamos reflexões sobre o ensino de Química e a importância do diálogo com os alunos e com os demais colegas de profissão. Refletimos que não devemos ficar sozinhos, que o sistema está cheio de dificuldades e relações conflituosas, e, por isso, precisamos compartilhar esses momentos para compreender que essas situações acontecem nos diferentes níveis escolares.

Durante a conversa sobre minha nova experiência profissional, percebi o quanto foi significativo o trabalho com as narrativas, pois foi possível trabalhar com esse momento de ingresso na carreira docente em um novo ambiente de trabalho. O trabalho com as narrativas, nesse

Qual foi o impacto do curso de Licenciatura para nossa formação e desenvolvimento profissional?
(Assicleide)

momento de escrita, escuta e reflexão, permitiu que víssemos o quanto a licenciatura contribuiu para nossa formação e o quanto esse momento com a pesquisa estava permitindo compreender esse processo de formação, compartilhar e refletir sobre nossas experiências profissionais.

“Você procurou saber quais os livros adotados nas escolas da região?”
“O problema está no próprio processo seletivo desses professores da área de ensino.”
(Danilo)

Ao final do nosso encontro, Danilo fez mais alguns comentários sobre minhas relações no trabalho. Seus apontamentos me fizeram repensar alguns momentos das relações construídas nessa nova instituição e refletir sobre a finalidade dos conhecimentos da área de ensino a serem trabalhados ao longo do curso.

Por fim, convidei os professores a compartilharem, nos próximos encontros, um momento de suas experiências profissionais.

A diversidade na escola

“Todos nós somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade”.

Bell Hooks

Começamos a compartilhar nossas experiências cotidianas da profissão. As discussões iniciais foram sobre a utilização dos livros didáticos na escola. Começamos a discutir sobre as formas como os livros abordam os conteúdos e o tempo que nós temos para trabalhar o programa da disciplina nas escolas das diferentes regiões, em Sergipe e no Amapá. Destacamos a utilização dos livros para orientar o trabalho de alguns conteúdos, mas que escolhemos nossa própria sequência de conteúdos e atividades, a depender da forma como o livro apresenta os conceitos, da linguagem abordada, do público de alunos e da própria identificação com os recursos disponíveis no ambiente escolar.

Ramon expressa a dificuldade de alguns livros em contextualizar temáticas das comunidades do Amapá, razão pela qual ele precisa buscar temáticas que fazem essa relação, sendo o livro utilizado como instrumento de apoio para compreender alguns conceitos. Ao mesmo tempo, os demais professores também relataram dificuldades em relação à linguagem de alguns livros, bem como a organização dos conceitos e atividades. Eles apresentaram identificações com alguns livros e as adaptações que precisam ser feitas para atender os alunos de cada região.

Percebemos que nós construímos uma relação inicial com nossos alunos e a região e, tendo ambos como ponto de partida, buscamos instrumentos para aproximar os alunos dos conhecimentos a serem trabalhados. Trata-se de procurar entender a relação corpo e mente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreendo que não somos apenas mentes que reproduzem teorias, precisamos construir uma relação de paixão com o conhecimento, relação que surge quando vamos atribuindo sentido ao que estamos conhecendo. A partir desse encontro percebi que aprendemos, ao longo da nossa formação, a colocar paixão na docência e no processo de ensino e aprendizagem

para mostrar caminhos que permitam ao aluno também estabelecer uma relação positiva com a escola e o conhecimento.

Essas reflexões me remetem à passagem do texto “Eros, erotismo e o processo pedagógico” de Bell Hooks no qual ela reflete sobre a paixão que deve envolver o processo de ensino e aprendizagem. Em uma passagem, ela aborda:

[...] Keen pergunta: "Que formas de paixão podem nos tornar inteiros? A que paixões podemos nos render com a segurança de que iremos expandir, ao invés de diminuir, a promessa de nossas vidas?" A busca do conhecimento que nos permite unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas idéias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece. Isso é, sob muitos aspectos, uma coisa ameaçadora. Nada no modo como eu fui treinada como professora realmente me preparou para presenciar minhas estudantes e meus estudantes (HOOKS, 2000).

Em Bel Hooks (2000) compreendemos que a educação para a conscientização crítica nos permite abrir os olhos para construir uma relação com nossos alunos, com a realidade local e com nossas ações. Precisamos descobrir nossa paixão pela escola para juntos (professor e aluno), inspirar sentido pelo conhecimento.

Em Paulo Freire (1980), entendemos a importância da categoria conscientização crítica para uma educação libertadora. A conscientização é o “processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p.88). Ela requer, por parte do sujeito, uma transformação crítica do mundo e de si mesmo através da tomada de consciência sobre sua humanização.

É rico perceber em nosso diálogo como trazemos a preocupação com a humanização do processo de ensino e aprendizagem através da relação afetiva que construímos com nossos alunos. Entender as realidades regionais e valorizar a cultural local como expressa Ramon, também é outro destaque. Conhecer as dificuldades dos alunos e buscar alternativas para aproximá-los da linguagem científica, como sugerem as falas da Glaston, Danilo e Joeliton, também são importantes para entender como nós professores desenvolvemos nossa paixão pela docência.

Após essa conversa, continuamos a dinâmica da troca das narrativas e Ramon fez a leitura da narrativa do Danilo.

Narrativa do Danilo sobre a experiência profissional:

Sou graduando (sic)” em Química Licenciatura, porém no início do curso tinha dúvidas em relação a lecionar. No decorrer da graduação fui reconhecendo que carreira desejava seguir. Minha primeira experiência em sala de aula foi no ano de 2006. A partir dessa aula, fui crescendo a afinidade pela sala de aula.

Em 2009, iniciei a carreira profissional ministrando aulas como professor titular das turmas. Nesse ano, trabalhei no Colégio Estadual Murilo Braga (Itabaiana-SE) durante um mês e meio; Colégio Estadual José Joaquim Cardoso (Malhador-SE) e Colégio Estadual Eduardo Silveira (Itabaiana-SE).

Inicialmente, tinha aula no Colégio Estadual Murilo Braga (CEMB) e no Colégio Estadual Eduardo Silveira, depois de pouco tempo, sai de CEMB e comecei trabalhar no Colégio Estadual José Joaquim Cardoso.

No Colégio Estadual Eduardo Silveira eram aulas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas eram em dois povoados, Cajaíba e Rio das Pedras, devido a um acordo entre a prefeitura de Itabaiana e o Colégio. Na EJA, o primeiro impacto foi que eu, como professor, era o mais jovem da sala de aula. Porém, foi um ano muito gratificante com aqueles alunos, vê (sic)” a vontade de aprender apesar da idade elevada me dava muito entusiasmo para seguir a carreira. Fatos relevantes que ocorrem nessa experiência foram: as mães levarem filhos e netos para mim conhecerem e se inspirarem para estudar, pedidos para que eu continuasse ensinando física, já que o EJA é dividido em módulos e o seguinte à Química era Física e no final do ano letivo homenagens pelo aprendizado obtido. Um destaque na sala era a presença de uma aluna deficiente auditiva. A tia dela estudava na mesma sala e pediu para que escrevesse quase tudo que falava, foi quando percebi que ela gostava de desenhar e tentava apresentar muitos desenhos para explicação do conteúdo. Surpreendendo todos os alunos, ela fez uma prova sozinha, visto que sempre a colocavam para fazer em dupla, e tirou a maior nota da sala. Ela tinha pedido para fazer sozinha demonstrando que estava se sentindo incluída na sala de aula.

Sugiram momentos de diálogo durante a leitura da narrativa sobre a experiência de Danilo com a aluna com deficiência auditiva. Ficamos felizes com a atuação do Danilo, pois ainda encontramos casos em que os professores não desenvolvem trabalhos específicos com esses alunos ou apenas encaminham para sala de recurso, quando tem

disponível na escola, e não apresentam preocupação quanto às ações que possam ser desenvolvidas com alunos com necessidades especiais em sala. Ramon ressalta o papel de Danilo assumir a responsabilidade por aquela aluna e pensar caminhos para trabalhar com ela, já que na nossa formação inicial não tivemos contato com propostas didáticas voltadas a Educação Especial.

Ao longo do tempo, tanto Danilo quanto Joeliton tiveram contato com outros alunos com deficiência auditiva ou visual. Joeliton destaca que diante de tal situação, também presenciou uma aluna deficiente auditiva e, diferente de Danilo, não pensou em outras formas de trabalhar com ela. Mas, uma vez que a prima dessa aluna também estudava na mesma sala e era ouvinte, a ajudava a acompanhar as explicações e atividades. Tanto Joeliton quanto a aluna não sabiam LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a escola, no momento, não oferecia sala de apoio ou profissionais que pudessem ajudar.

Na diversidade do ambiente escolar, encontramos situações que enriquecem a formação docente e nos mobilizam a ir em busca de conhecimentos e de desenvolver ações para trabalhar da melhor forma. Danilo construiu uma relação com essa aluna que inspira paixões pelo processo de ensino e aprendizagem, tanto para ele, ao buscar estratégias para ajudar no desempenho da aluna, quanto para a aluna, ao sentir confiança em caminhar só.

Sobre seu trabalho Danilo conta o desenvolvimento do seu projeto no PIBIC

Eu lembro que quando estudante eu queria entrar em um laboratório. Quem não quer conhecer um laboratório de química quando estudante? Como eu tenho acesso por causa do doutorado, converso com os outros professores e levo esses alunos para conhecerem os laboratórios. Apresento toda a universidade e eles apresentam as ações que desenvolvem na escola para os professores. Universitários, eles se sentem motivados.
(Danilo)

Júnior (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para alunos da Educação Básica) e a oportunidade em ter oferecido três bolsas para estudantes da Educação Básica. Isso possibilitou incentivo tanto para os alunos quanto para os demais colegas de trabalho desempenhar ações como essas. Destacamos o quanto essas ações motivam os alunos a estar nas escolas e se interessar pela Ciência.

Danilo conta que quando desenvolve essas atividades leva os alunos à Universidade para conhecer laboratórios. Ele afirma que esse contato

dos alunos da Educação Básica com a Universidade permite trabalhar dois aspectos: a visão dos alunos sobre a Universidade e sobre os professores universitários. O primeiro

está na visão dos alunos em acreditar que nunca teriam acesso à Universidade e, com as visitas, passam a entender que eles também podem, futuramente, estudar naquele ambiente. O outro aspecto está em trabalhar as concepções de alguns sobre os professores Universitários, pois os alunos consideram os professores grandes cientistas e que estaria longe da realidade deles ocupar algum dia essa profissão.

Danilo destaca que nem sempre tem apoio da coordenação da escola, que algumas vezes, não reconhece a importância dessas ações. Mas, depois de haver recebido algumas premiações, conseguiu maior visibilidade e apoio nas atividades científicas. Hoje, ele tem um canal com os alunos no *You Tube* “Química em Areia Branca”, onde posta vídeos sobre as atividades desenvolvidas.

Gladston também relembra as ações de projetos desenvolvidos na escola enquanto professor. Destaca a falta de apoio da direção ou coordenação para desenvolver esses projetos. Assinala que eles não percebem como esses projetos são importantes e como são, também, um aprendizado para os alunos. Ele expressa que essa falta de apoio se revela ao encontrar, no ambiente de trabalho, pessoas que ainda têm a concepção de ser mais importante o professor está desenvolvendo atividades dentro da sala de aula do que esses projetos fora da escola. Ele afirma que esses projetos também aproximam o professor do contato com os pais dos alunos. “Os pais perguntam sobre as atividades, as viagens e ficam orgulhosos de seus filhos”, diz Gladston.

Alunos que vivem da roça, que trabalham no sítio para ajudar o pai e a mãe, vão para escola em busca dos estudos e encontram projetos de incentivo a pesquisa com financiamento, isso contribui muito para os pais se sentirem orgulhosos de seus filhos. Por mais que, às vezes, não entendam o trabalho que o filho está desenvolvendo na escola, os pais sentem-se orgulhosos de saber que o filho participa de projetos, ganha bolsa e viaja para participar de eventos é um grande estímulo. Eu digo isso, por que quando entrei na Universidade meu pai falava isso para os amigos dele.
(Gladston)

Mobilizando paixões, esse é o significado do ensino desenvolvido e relatado por esses professores. Percebi que o ensino vai além da reprodução de conhecimentos químicos. O desenvolvimento desses projetos e o envolvimento dos jovens nas atividades científicas estão aproximando os estudantes e suas famílias da escola e movimentando a comunidade. Foi o que senti ao ouvir as narrativas de Gladston e Danilo.

Eles ainda encontram dificuldades em mobilizar essas paixões, pois o próprio sistema educacional, por muito anos, buscou excluir a paixão. Aprendemos que devemos ser neutros nesse processo de ensino e aprendizagem, aprendemos que estamos

para reproduzir técnicas e conhecimentos e aprovar os alunos no vestibular. Então, que sentido tem essas ações se não envolverem a paixão pelas relações humanas e a humanização do ensino?

Espera-se que professores e professoras publiquem, mas realmente não se espera ou não se exige que nós de fato nos importemos com ensinar de "modo extraordinariamente apaixonado e diferente. Professores e professoras que amam estudantes e são amados por eles ainda são "suspeitos" na academia. Parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante. Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional "equilibrada" sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapaixonadamente. Na realidade, laços especiais entre professores, professoras e estudantes sempre existiram, mas tradicionalmente eles têm sido exclusivos mais do que inclusivos. Permitir que o sentimento de alguém, que o carinho e o desejo de apoiar indivíduos particulares na sala de aula se expanda e atinja todos vai contra a concepção privatizada de paixão (HOOKS, 2000, p. 88-89).

Precisamos estar abertos à diversidade presente na escola, pois ela pode mobilizar paixões. Temos estudantes que desejam ser tocados pelo conhecimento e devemos ensiná-los a buscar sentido nesse processo. Nós, professores e professoras, temos o compromisso de mobilizar paixões se também estivermos apaixonados.

Retomamos em outro encontro, a partir da narrativa do Danilo, aspectos dessa diversidade escolar.

No Colégio Estadual José Joaquim Cardoso, ministrava aula de Química para o Ensino Médio. Nesse ano letivo, fiquei muito feliz com a aprovação de alguns alunos para o ingresso na Universidade. Dentre eles, alunos para o curso de Química, Engenharia, Farmácia. No dia da comemoração, alunos me agradecendo a aprovação é algum gratificante e não tem preço.

No ano de 2010, completei um ano de contrato de trabalho, poderia ser renovado por mais um ano. Porém, tinha o desejo de fazer o Mestrado e optei pelo curso de Química na Universidade Federal de Sergipe. Devido ter recebido bolsa CNPq, não fiz estágio e foram dois anos sem contato com a sala de aula.

No ano de 2012, surgiu o concurso para professor da Educação Básica do Estado de Sergipe. Fiz esse concurso e fui aprovado. Porém, tinha o desejo de fazer o doutorado. Na espera da convocação, fui fazendo seleção em algumas instituições de

ensino e passei em todas que fiz. Quando já estava sem esperança da convocação para assumir o cargo, fiquei sabendo que sairia⁹ e tive que decidir onde cursar. Neste momento, resolvi fazer na Universidade Federal de Sergipe.

Para trabalhar, tive a oportunidade de escolher o local entre Itabaiana, Areia Branca e Malhador. Optei por Areia Branca, pois atendeu as minhas necessidades de dias e horários. Trabalho na segunda-feira e na sexta-feira, ficando os outros dias para o doutorado.

Já são 4 anos de experiência no Colégio Estadual Deputado Guido Azevedo. Nesse tempo, desde 2013 participamos da Feira Estadual de Ciências, tecnologias do Estado de Sergipe. Evento que incentivava os alunos gostarem das disciplinas de Ciências Exatas. A partir do aprendizado no Mestrado, consegui bolsa de PIBIC Jr nos anos de 2015, 2016 e 2017.

No presente ano, fui convidado para assumir a direção da escola, porém recusei. Quem sabe em outro momento possa aceitar. No momento, estava centrado em concluir o doutorado.

Continuamos essa conversa perguntando a Danilo quanto a sua dúvida sobre ser professor no início da graduação. Ele destaca que no início nem sempre sabemos o que queremos e no Ensino Médio ele nunca recebeu incentivo para ser professor. O vestibular para o Campus de Itabaiana foi uma oportunidade de ingressar no Ensino Superior e só depois, quando estava no curso e pode vivenciar diferentes atividades, em especial atividades que o aproximaram da docência, ele viu possibilidades de seguir no curso e se identificar com a docência.

Joeliton, por sua vez, destacou que já se identificava com o magistério no início do curso, por acompanhar o trabalho de suas tias professoras, mas ainda não havia escolhido a área a seguir. Escolheu Química em virtude do mercado - havia poucos professores de Química na região. Destaca que hoje está realizado na profissão. Realiza-se ao ver o bom desempenho dos alunos.

Percebemos que a identificação com a docência pode surgir antes ou depois do ingresso no curso de licenciatura. Essa identificação poderá surgir se o sujeito tiver a possibilidade de contato ou experiências com atividades relacionadas à docência. No caso de Joeliton, esse contato surgiu antes de ingressar na licenciatura, vendo suas tias

⁹ A expressão “sairia” refere-se a convocação do concurso para professor no Estado de Sergipe e o professor teve que decidir onde cursar o doutorado para conciliar com o doutorado.

(professoras) desempenharem as atividades, que ele acompanhava. Já nos demais professores essa identificação surgiu ao longo do curso, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão com as quais tiveram contato, em especial nas oficinas desenvolvidas para alunos da Educação Básica no início do curso.

Para Arroyo (2008) as imagens construídas sobre a docência partem dos aspectos sociais e culturais que o indivíduo passou e internalizou, desde cedo, valores e estilos de ser professor. Os professores em início de carreira entram em contato com a escola, os alunos, os colegas de profissão e demais situações do ambiente escolar que contribuem para os significados que incorporam à profissão. Podemos pensar que as experiências de Joeliton com suas tias e as experiências dos demais professores no início da carreira favoreceram à atribuição de sentidos sobre a docência que foram sendo modificados de acordo com as experiências que atravessam suas vidas.

Em Josso (2007) essa compreensão da identidade parte da categoria da existencialidade. O processo de constituição profissional é formado a partir de nossas relações existenciais e dos deslocamentos que fazemos a partir dos aspectos sociais, econômicas, culturais e políticas do ambiente. Esse processo de formação é concebido de forma contínua e permanente de diferenciação e identificação com os fatores socioculturais da existencialidade.

O “peso” na nota para caracterizar o bom trabalho do professor.
(Danilo)

Algumas dificuldades relatadas pelos professores sobre esse processo de ensino e aprendizagem e a avaliação concentram-se nas dificuldades dos alunos com algumas disciplinas como Matemática e Português (que trazem do Ensino Fundamental), que são importantes para o desempenho em Química e, o fato deles não terem hábitos de estudo ou não saber estudar.

No dia a dia da escola, eles destacam algumas situações de violência pelas quais passaram e dizem que esses acontecimentos pedem um “jogo de cintura” do professor para lidar com casos que chegam a colocar em risco sua vida. Citam alguns exemplos relacionados ao tráfico de drogas, latrocínio, assassinato e pequenas situações de conflito entre professor e aluno.

Dois elementos identificados nesse diálogo envolvem a questão de organização do planejamento pedagógico e a administração de situações adversas da realidade escolar por parte dos professores. Ambos envolvem um processo de construção de autonomia para elaborar estratégias que orientem as ações a serem desenvolvidas. E,

essas estratégias são pensadas a partir das relações que estabelecemos com a cultura social, nesse contexto, com o espaço escolar.

Segundo Pequeno (2007, p.196) a autonomia caracteriza-se pelo ato de “se autogovernar, elaborar suas leis e erigir os preceitos que irão orientar a sua ação”. Assim, é pertinente pensar em como desenvolver essa autonomia no contexto social, já que ela depende de muitas variáveis como, “circunstâncias da ação, motivação voluntária, escolha consciente, percepção sensorial, decisão independente, interesse e desejo de se inserir num mundo moralmente compartilhado” (Idem).

O autor manifesta que na própria existência humana há um envolvimento das nossas relações com valores culturais, assim nossa autonomia não parte apenas da razão, mas também se constitui pela emoção. As emoções conduzem a maneira como reagimos aos acontecimentos e, por isso, não temos como eliminá-la do processo de formação e de atuação no ambiente social.

As emoções traduzem, geralmente, um sentimento de aprovação ou reprovação. É em função disso que podemos designá-las como negativas ou positivas. É, enfim, por isso que as mesmas estão associadas aos valores. De fato, a afetividade tanto participa da nossa percepção dos valores, como também das formas de expressão com as quais os revelamos. Isso demonstra que as emoções estão conectadas aos valores em razão de sua capacidade de conhecer (cognitiva), julgar (avaliativa) e decidir (desiderativa). Emocionar-se é também uma maneira de valorar experiências, objetos e situações no e do mundo (PEQUENO, 2007, p.198).

As experiências sensíveis e as vivências cognitivas integram o processo de apreciação dos valores e de constituição da autonomia do sujeito no campo da moral. Isso significa que cada pessoa executa seus atos a partir de orientações que também são determinadas por vivências emocionais. As condutas da vida emotiva (medo, ódio, alegria, tristeza), embora sejam originariamente de ordem instintiva, aparecem como formas imediatas de escolhas e decisões morais. As emoções podem, ainda, ser concebidas como tipos de comportamento que revelam um modo de ser fundamental do homem (PEQUENO, 2007, p. 200).

Segundo Contreras (2002) a autonomia dos professores, no contexto da prática de ensino, se constitui em um processo contínuo e permanente que envolve elementos pessoais e sociais, na tentativa de buscar um equilíbrio entre ambos para uma valorização educativa e a uma independência do profissional na participação social. O processo de autonomia envolve diferentes concepções que partem da independência do

professor em assumir suas responsabilidades diante das situações controversas em sala de aula e em outros espaços de intervenção, a partir de sua liberdade. Nessa condição, o professor pode vivenciar a própria identidade enquanto docente nas relações profissionais. Envolve, também, uma qualidade na compreensão sobre os outros e sobre si próprio, pois a autonomia envolve uma abrangência e sensibilização de que nossa própria disposição pessoal, convicções e desejos afetam nossas relações com o contexto social.

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (CONTREAS, 2008, p. 214).

Portanto, para o autor, a autonomia dos professores deve estar vinculada à sociedade, buscando um diálogo, assim como a sociedade deve reconhecer os professores. Também, a dimensão humana da emoção deve fazer parte da vida profissional, pois não devemos resumir o ser profissional apenas no campo da racionalidade, mas reconhecer o desenvolvimento emocional e as relações sociais como fundamentais para a promoção dessa autonomia.

Assim, a autonomia é um dos objetivos fundamentais da ação docente. Em Freire (2015) compreendemos que a autonomia é um processo que se constitui nas várias decisões que tomamos ao longo das vivências e que exige uma reflexão crítica e prática. A partir das experiências estimuladoras que encontramos na prática profissional vamos formando nosso caminho de relações, saberes e identidade. As situações sociais presentes na escola, o desenvolvimento do planejamento escolar, a relação com os conteúdos e atividades e com a comunidade escolar contribuem para nossa atuação de professores quando a vemos como espaço-tempo de possibilidades formativas. Essa autonomia se caracteriza na nossa relação com a história, com a democracia e com a liberdade.

Campus de Expansão no interior de Sergipe

Trazemos nesse momento reflexões sobre a importância do *Campus* de expansão no interior de Sergipe. Viemos dele e durante nossos encontros ele vive ao longo de várias conversas. Hoje desenvolvemos ações como oficinas, projetos, parcerias em pesquisas e mantemos o contato com o *Campus* de onde viemos.

“Meu nome é Danilo Oliveira Santos, nasci na cidade de Itabaiana, no Estado de Sergipe.

Sou nordestino, do interior de Sergipe, especificamente Itabaiana, agreste sergipano... (Ramon)

Iniciamos esse encontro com a leitura da narrativa do Joeliton e foi a partir dela que revivemos nossa história com o *Campus* de Itabaiana-SE:

Meu nome é Joeliton Chagas Silva, 30 anos de idade, morador da cidade sergipana de São Domingos e professor de Química das redes estadual e particular de ensino. Nasci em 12/02/1988, numa cidadezinha que hoje tem por volta de 12.000 habitantes. Até o ano passado, vivia em uma localidade rural do município, chamada de Tapera, referência às casas de taipa, presentes no passado da região. Sou o filho do meio de três irmãos. Filho de agricultores, cresci valorizando a terra, cultivando as plantações e admirando a criação de animais. Vivi da agricultura de subsistência, onde o principal produto cultivado era a mandioca. Estudei, a vida toda, em escolas públicas da redondeza, sejam elas municipais ou estadual. Embora esse vínculo com a agricultura, meus pais sempre foram incentivadores e valorizavam demasiadamente a escolarização dos seus filhos, tanto que todos migraram para áreas de estudos: minha irmã mais velha é técnica em enfermagem e agente de saúde concursada do município; meu irmão mais novo é recém-graduado em nutrição pela UFS.

E eu? Bom, desde 2012 sou professor efetivo de Química da rede estadual de ensino de Sergipe. Sou graduado em Química pela UFS, campus de Itabaiana, tenho mestrado em ensino de Ciências e Matemática pela mesma universidade, e de sobra, completo minhas atividades profissionais ministrando aulas em escolas particulares de Itabaiana. Certamente, minha vida mudou muito de lá para cá. Agradeço a Deus, a meus pais e ao processo de expansão das universidades públicas, talvez sem isso, tudo seria mais sofrido.

As pessoas que vêm de uma realidade que é mais sofrida é mais complicado. Então, cada etapa que você vai vencendo é mais um desafio que você vai superando para mostrar à sociedade que você é capaz. Você sair de uma escola pública e entrar em uma Universidade Federal não é para todos, por isso o desafio. Eu poderia estar fazendo outras coisas como descarregar carro, limpar mandioca, cortar cana, para ajudar meus pais. Então, por isso, que eu digo que cada coisa que você conquista é um desafio que você vai buscando realizar.
(Joeliton)

Mas ainda não parou por aí. Dei um tempo nos processos acadêmicos, mas foi só um tempo. Estou aproveitando essa folga para trabalhar e ganhar dinheiro. Só que meus sonhos estão bem vivos na minha cabeça: quero sim fazer um doutoramento e quem sabe, adentrar em um concurso de nível federal. Mas isso é a longo prazo.

Ao longo da conversa ele chama essas conquistas de desafios que foram superados, uma vez que não é fácil para um estudante da zona rural conseguir entrar em uma Universidade e ter a

possibilidade de fazer o curso próximo de casa. Ao mesmo tempo que destaca um outro desafio que foi se tornar mestre na área de ensino. Pretende continuar trabalhando como professor na Educação Básica e futuramente fazer um doutorado.

Relembramos, a partir da narrativa do Joeliton, nossa vivência e o quanto conquistamos profissionalmente com a vinda do *Campus* universitário para Itabaiana-SE. Danilo expressa que: “talvez, se não tivéssemos a oportunidade do *Campus*, teríamos ido estudar em Aracaju-SE e seguiríamos outros caminhos, mas a expansão em Itabaiana oportunizou fazer um curso superior”. Hoje, vemos que nós terminamos a graduação, seguimos para o mestrado e doutorado, atuamos como professores ou na gestão da escola e desenvolvemos projetos que incentivam outros alunos a terem a oportunidade de conhecer o que nos foi apresentado. Vemos a grande oportunidade que a vinda do *Campus* nos ofereceu e como contribuiu para nossa formação.

Relembramos de alguns colegas que afirmavam que só fizeram curso superior porque tiveram a oportunidade de fazê-lo na própria cidade, perto de casa, pois não teriam condições de viajar.

Se a gente observar na região, depois do concurso, hoje os professores das escolas foram os alunos do Campus de Itabaiana.
(Danilo)

Eu nunca me imaginei professor, quanto mais diretor de uma escola. Como o tempo passa! Quando você olha para traz e ver você como estudante e hoje como diretor da escola. Eu pensava que isso estaria tão longe de mim.
(Gladston)

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) começou sua expansão no ano de 2006 com a implantação do *Campus* em Itabaiana-SE, fruto do plano de expansão do ensino superior criado no governo de 2004 a 2010, quando programas como Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foram criados. Atualmente, a UFS possui quatro *campi* no interior do estado que oferecem 27 cursos de graduação e 3 pós-graduações e, treze polos de educação à distância (OLIVEIRA JUNIOR, 2016).

A interiorização do ensino público no Brasil teve como objetivo “ampliar o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e diminuir as desigualdades sociais” (BRASIL, 2005). De acordo com a UFS são matriculados nos cursos de graduação 31.262 alunos anualmente, sendo o Campus de Itabaiana responsável por 48,3% da comunidade do interior (OLIVEIRA JUNIOR, 2016).

Os alunos egressos do Ensino Médio hoje têm a oportunidade de fazer um ensino superior na sua cidade sem precisar migrar para os grandes centros, atendendo as comunidades da zona rural e pessoas que não teriam condições financeiras de viajar e se manterem em outras regiões. O contato com o Campus de Itabaiana incentiva outros estudantes a darem continuidade a seus estudos e seguirem uma carreira profissional.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculado ao Ministério da Educação, entre 2003 e 2013 as duas regiões que apresentaram expansão expressiva foram Norte e Nordeste. O crescimento de matrículas no Nordeste foi de 94% e no Norte de 76%, mais que o dobro da região Sudeste e o triplo da Sul. Ampliou a diversidade de ofertas para atender os anseios dos estudantes e a variedade de mão de obra. Oportunizou, também, um maior número de oferta de cursos noturnos, viabilizando a possibilidade de estudantes trabalharem e estudarem (BRASIL, 2014). A interiorização da Educação Superior teve como objetivo combater esse desequilíbrio de acesso dos estudantes, sem condições de se deslocar para as regiões onde se localizavam as Universidades mais antigas. Ela também teve como finalidade ajudar no desenvolvimento da região, pois observamos ao longo da nossa vida alguns indícios desse crescimento local, mas ainda não temos estudos que confirmem esse desenvolvimento em números. Essas reflexões ajudam a pensar novas investigações do impacto desses *campi* nas regiões interioranas.

O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local (BRASIL, 2014).

A promoção de políticas de públicas específicas de permanência dos estudantes, como Programa Nacional de Assistência Estudantil e Programa de Bolsa Permanência, também são importantes. Projetos de pesquisa e extensão com financiamento incentivam os jovens a continuarem na carreira acadêmica e buscarem uma qualificação profissional. Ao longo da formação acadêmica tivemos a oportunidade de ter assistência estudantil, bolsa de monitoria, bolsa de pesquisa ou extensão, que ajudaram no seguimento dos nossos estudos. O surgimento das pós-graduações foi essencial na ampliação da nossa carreira profissional e hoje somos professores atuando na própria região, em sua maioria, contribuindo para o desenvolvimento local e para o incentivo à educação de outros estudantes.

Houve também a aplicação de financiamento para a Educação Superior dando acesso à educação em instituições privadas por meio da oferta de bolsas e financiamento parcial ou total dos estudos, por meio de empréstimos pelo programa FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Esse auxílio financeiro permitiu diminuir as diferenças econômicas entre os grupos de estudantes e auxiliar na permanência deles ao longo de todo o curso. Outro aspecto, muito importante, foi o surgimento de políticas como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que uniformizou iniciativas de ingresso na Educação Superior por grupos étnicos que têm dificuldades de acessarem alguns cursos de ampla concorrência com grupos de estudantes das escolas privadas.

Os avanços da política de expansão no período de 2003 a 2014, resultaram na criação de 18 novas Universidade Públicas; criação de 173 novos *campis* no interior do país; lançamento do programa de Extensão Universitária (PROEXT); criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); criação e ampliação do PROUNI para estudantes carente em instituições privadas; criação, em 2006, do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) apoiando a modalidade de ensino à distância; fortalecimento do Programa de Educação Tutorial (PET); implantação do Reuni; implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); organização do FIES, facilitando o acesso ao ensino superior por estudantes de baixa renda; Criação do

programa de Permanência para estudantes das Universidades Federais; aprovação e implantação da Lei de Cotas nas Universidades federais, prevenindo a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas; lançamento do Programa Mais Cultura, que apoia projetos de arte e cultura nas Universidades; democratização do acesso à universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e expansão do Ensino Médio com a criação de novas vagas (BRASIL, 2014).

No âmbito dessa expansão do Ensino Superior, fomos entendendo que era possível seguir carreira acadêmica devido ao grande investimento na educação nesse período. Na Universidade, a partir da relação próxima com alguns professores esse caminho tornou-se mais evidente, pois nos incentivavam a aproveitar essas oportunidades. Hoje somos incentivadores de outros estudantes. Gladston, lembra de uma aluna que

O quanto é importante incentivar nosso aluno. Às vezes é a partir de uma fala nossa enquanto professor que o aluno vê que é capaz de conseguir um futuro melhor. Nós podemos ser incentivadores de outras vidas e isso faz a gente refletir sobre o nosso papel (Gladston)

tinha um bom desempenho escolar, mas não tinha perspectivas futuras - pensava em terminar o Ensino Médio, continuar o trabalho na roça e se casar. Ele destaca que a maioria dos professores via grande potencial na aluna e buscava incentivá-la a seguir a carreira acadêmica. A partir desse incentivo, hoje, essa aluna cursa zootecnia da UFS e já participa de pesquisa na área na região de Carira-SE, pensando em seguir carreira acadêmica.

A presença dos *campi* nas regiões interioranas de Sergipe tem oportunizado ações atrativas para os jovens moradores da região e fomentado as necessidades de profissionais no mercado. Possibilitou a redução das desigualdades sociais oferecendo educação às comunidades menos favorecidas (OLIVEIRA JUNIOR, 2016). Ao analisar a existência de interação do *Campus* com a comunidade da região o autor destaca a parceria do Campus de Itabaiana com a Filarmônica da cidade com a realização de apresentações culturais e a parceria com o SEBRAE, o SEST/SENAT e a prefeitura de Itabaiana.

De modo geral, em nossas histórias percebemos a importância da expansão para a região, mas ainda não temos dados para expressar as contribuições que a vinda da interiorização da Educação Superior possibilitou à região.

Estamos dando uma resposta e o quanto o Campus mudou a sociedade. (Danilo)

A expansão e reestruturação da Educação Superior pública passou pela realização de uma série de ações importantes para a diminuição dos desequilíbrios do

acesso de grupos de estudantes de diferentes regiões e aprimoramento dos espaços sociais e profissionais como citados acima. Esse investimento contribui para a continuidade da nossa carreira profissional e hoje estamos cooperando com a formação de outros estudantes nos diferentes níveis de ensino e setores educacionais.

Apesar das grandes conquistas realizadas durante esse período de expansão da Educação superior não pude deixar de trazer algumas ponderações sobre as políticas educacionais atuais a partir do golpe¹⁰ de 2016 (com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff) no Brasil. Enquanto professora e participante do contexto político e social atual vejo as políticas educacionais sofrendo um grande retrocesso e percebo as grandes dificuldades das instituições de ensino em continuarem combatendo as desigualdades sociais, culturais, educacionais e estruturais. Encontramos hoje uma determinada classe dominante que se utiliza dos meios de comunicação para persuadir a população no geral e investir nas ideias de que a educação deve ser tratada como mercadoria e instrumento de doutrinação.

Passamos por dois governos no período de 2003 a 2016 em que vimos um aumento considerável das políticas educacionais voltadas ao acesso à educação, à diversidade cultural e curricular e os incentivos para organização da gestão democrática nas escolas, entre outras aberturas. No contexto político e social atual surgem algumas iniciativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e a Escola Sem Partido (ESP) que trazem implicações para o sistema educacional brasileiro e que estão sendo implementados arbitrariamente sem nenhuma discussão com os grupos sociais que representam a sociedade como todo. Além disso, o Plano Nacional de Educação, aprovado em Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014, está inviabilizado uma vez que a ampliação dos gastos públicos foi proibida, em Emenda Constitucional, por 20 anos (HERMIDA e LIRA, 2018).

A BNCC, aprovada em Resolução CNE/CP n.º 2 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) objetiva homogeneizar o currículo escolar e apresenta uma completa contraversão dos pressupostos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei n.º 9.394/1996).

A BNCC desconsidera as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnico-Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa à margem do debate

¹⁰ Considero aqui a expressão golpe para a aprovação do impedimento da presidenta Dilma Rousseff sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade.

nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações, ignorando expressamente a diversidade, destoando dos princípios fundamentais preconizados pela LDB (1996). (NETA, CARDOSO E NUNES, 2018, p. 167).

Além disso, à escola está sendo atribuído o papel de formar trabalhadores resilientes. O processo de privatização da educação está inserido na BNCC que tem como foco reduzir o currículo das escolas públicas, estimular o mercado de livros e apostilas atrelados ao mercado empresarial e não respeita a gestão democrática da educação. Somado a isto, a Medida Provisória n.º 746/2016, aprovada de forma autoritária, altera a estrutura curricular do ensino médio, excluindo disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes e Educação Física e permite o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar essa formação (NETA, CARDOSO E NUNES, 2018).

Dermeval Saviani, em entrevista sobre as políticas educacionais em tempos de golpe, destaca que estamos assistindo a um “recrudescimento das forças de direita em todo o globo” (HERMIDA e LIRA, 2018, p. 783). Uma ideologia conservadora radical vem contra a conscientização das camadas populares e a participação dos movimentos sociais nas demandas brasileiras. Sobre o movimento da Escola sem Partido, ele destaca o grande retrocesso que acontece na educação, pois defender a ideia da educação isenta de influência política a coloca em serviço dos interesses dominantes, estimula o idealismo dos professores sobre a neutralidade da educação e resulta no sentido inverso dos professores acreditarem que estão:

[...] preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político. A denominação “Escola sem Partido” camufla, pois, o fato de que se trata da escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter a situação vigente com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje (HERMIDA e LIRA, 2018, p. 785).

Os projetos propostos levam a um retorno do conservadorismo, da formação de indivíduos acríticos e com capacitação apenas mercadológica. A educação foi um dos

setores mais afetados negativamente até o momento, buscando promover um capitalismo financeiros com mão de obra barata e obediente.

Abrir espaço para essas reflexões é mostrar quanto meu percurso de formação e dos professores foi marcado por muitos avanços, oportunidades e conquistas educacionais e profissionais. Tive oportunidade de bolsa de mestrado e doutorado, atuei como professora substituta, vi meus amigos conseguirem espaço no mercado de trabalho e seguirem carreira acadêmica. Hoje, vivemos um contexto difícil da educação e da população sem condições de emprego e oportunidades de estudo. A ideologia conservadora presente contribui para uma educação alienante e desafiadora no combate às desigualdades sociais e culturais.

Essas ponderações fazem lembrar as reflexões sobre humana docência:

Educar como adestramento, como moralização para termos um povo ordeiro e trabalhadores submissos. Esta visão da educação é bastante divulgada. A escola, o ensino, o aprender as letras lembram processos sociais menos conformadores, mais libertadores. Desencontros que têm marcado a visão da educação e da escola e a auto-imagem de seus profissionais. Nos vemos mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação (ARROYO, 2008, p. 50).

Os acontecimentos atuais indicam que estamos vivendo um ciclo da visão adestradora e instrumentalizada sobre a educação. A escola, a docência, o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos e a didática perdem seu sentido histórico e libertador.

Perde-se umas das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura (ARROYO, 2008, p. 65).

Acredito que apesar das questões políticas atuais para a educação acarretarem um grande retrocesso da sociedade, precisamos defender uma educação mais humanizada. E, me questiono: como podemos avançar para uma educação mais humanizada?. Ainda não saberia responder diante do contexto atual, mas penso que

talvez o reviver e contar nossas histórias, tornando esse processo mais humano, possamos recuperar a humanidade roubada.

Ser gestor escolar

Sempre, no início de cada encontro compartilhamos nossas experiências profissionais da semana. O fato de estarmos juntos favorece a troca das vivências e é a partir dessas conversas que vão surgindo os temas de nossos encontros. Nessa partilha, Gladston abordou sua experiência enquanto gestor escolar:

No dia 07 de outubro de 2015, assumi a direção do Colégio Estadual Nestor Carvalho de Lima, situado na cidade de Itabaiana, após vivenciar uma experiência de dois anos e meio na sala de aula de um Colégio também da rede estadual, e após a convocação do concurso.

Ao chegar no Colégio, conto com a parceria dos trabalhos da direção com uma secretária, três coordenadores e uma técnica pedagógica.

Sem noção nenhuma do que seria gestão ou de como gerir, já que, na graduação, não tivemos nenhuma disciplina que apresentasse um “norte” sobre tal função, busquei inicialmente realizar reuniões por segmentos para conhecer todos, me apresentar e saber quais eram as demandas e reivindicações que cada um trazia. A primeira reunião foi com a equipe para poder me inteirar dos trabalhos administrativos e pedagógicos. Em seguida, as reuniões aconteceram e, a cada reunião, novas demandas eram apresentadas, eu sempre atento anotando e, dentro da medida do possível, conversando com eles que tentaria, juntos, solucionarmos.

Ao assumir a direção, estive sempre com os pés no chão na certeza de que sou PROFESSOR, mas estou como diretor, essa função requer muito ouvir e falar na hora certa, esse é meu princípio.

Em minhas primeiras reuniões que tive com os professores, foi um momento de muita acolhida e parceria, me senti que não estava só, que podia contar com muitos professores nos trabalhos árduos que eu enfrentaria.

Gerir um colégio que possui pouco mais de 1000 alunos, 42 professores, 13 funcionários, além dos atendimentos entre nós, não é fácil. São muitas demandas e

problemas que diariamente enfrentamos; quando digo “enfrentamos” é porque não me sinto diretor sozinho, integro uma equipe da qual eu sou o gestor, mas que em minha ausência há quem comanda dando conta dos serviços.

A função requer gerenciamento pedagógico, administrativo, pessoal, financeiro e de funcionamento.

Gerenciamento pedagógico – toda e qualquer atividade pedagógica a ser desenvolvida na escola e discutida, planejada e reelaborada nas reuniões, buscando uma participação dos membros e êxitos a todos.

Gerenciamento administrativo – partindo de um princípio de organização de documentos até escala de trabalho de funcionários, preciso, enquanto gestor, estar colaborando ou não, interna ou externamente, de forma organizacional/administrativa.

Gerenciamento de pessoas – digo eu que seja a pior forma de gerir, pois mostrar ao outro que ele está errado e apontar de que forma deve ser feito nem sempre é aceito pelo outro, pois o ser humano se acha, em muitas vezes, o dono da verdade daquilo que faz sem aceitar opiniões ou críticas que sejam para o bom andamento das atividades. Por exemplo, dizer ao professor que ele possui x aulas a repor e, caso não sejam repostas, ele terá o ponto cortado e não receberá férias até que se reponha, eu estava sendo o pior gestor para aquele professor e, o mais alto de tudo, o estou constrangendo – porque cobre o certo dele.

Gerenciamento financeiro – sempre que a escola recebe qualquer recurso, os professores são comunicados, o conselho é convidado para podermos discutir o que será comprado com aquele recurso, uma vez definido o que será comprado, é realizada a compra e a prestação de contas é feita na secretaria e uma cópia apresentada ao conselho e pregada no mural de gestão à vista. O conselho é composto por pais, alunos, funcionários e professores.

Gerenciamento de funcionamento – é preciso em todos os momentos estar atento ao que está ou não funcionando na escola. Desde um cadeado do portão até a organização nos alimentos da merenda nas prateleiras, pois quando chega uma fiscalização de setores, todas as reivindicações e cobranças são feitas para o diretor, portanto preciso estar ciente de tudo dentro da escola. Para quem acha que ser diretor de escola é apenas entrar numa sala, sentar e esperar o tempo passar, eu não me considero pois, quando estou na escola, fico mais fora da sala da direção do que dentro, buscando saber como está o gerenciamento da unidade.

Gladston já está atuando há mais de três anos na gestão da escola, depois de dois anos e meio como professor na rede estadual de ensino em Sergipe. De sua experiência atual descreve as ações que desenvolve na escola que requer gerenciamento pedagógico, administrativo, pessoal, financeiro e de funcionamento.

Ele usa a palavra “enfrentamos” para contar sobre as atividades que desenvolve diariamente e destaca que não enfrenta sozinho essas dificuldades: “desde que cheguei na escola encontrei apoio de alguns professores para ajudar a resolver as demandas da escola”, diz Gladston. Explica também que usa a palavra enfrentar para explicar o que é novo nessa nova atuação

A equipe era única, com um mesmo posicionamento onde um apoiava o outro. O fato de não ter uma boa gestão, se a direção e a coordenação não estiverem unidas, a escola não funciona direito.
(Danilo)

profissional, pois ao longo da graduação não teve orientação quanto a gestão escolar.

Ele escreve em sua narrativa a palavra “PROFESSOR” em destaque para realçar que antes de ser diretor ele é professor e que, no momento, está se constituindo enquanto gestor escolar, mas pretende voltar à sala de aula como professor. Gladston, hoje, participa de mais um grupo desse contexto social educacional que compõe o corpo de gestão das escolas e dentro desse espaço ele vai expressando os novos saberes que foram adquiridos nesse ambiente.

Enquanto professor em sala de aula, junto com outros colegas, conta que sempre comentava sobre as ações que o diretor fazia na escola. A partir de experiências anteriores com seus diretores, passou a pensar sobre como um diretor poderia agir. Por exemplo, junto com os demais professores da escola, conversava sobre a importância da direção escolar reunir com os professores e fazer reunião por categoria. Então, quando

Converso com outros diretores para compartilhar as experiências e percebo que as questões que enfrento é semelhante aos demais. Você percebe que não está sozinho.
(Gladston)

ele assumiu essa função, aqueles comentários vieram à mente como forma de refletir sobre que ações poderiam ser exercidas em sua gestão.

Suas ações enquanto diretor vieram das reflexões das experiências anteriores nas escolas em que atuou. Buscou também fazer especialização na área de gestão para aprofundar seus conhecimentos. Relata que procurou deixar evidente para os professores e funcionários sobre as atividades que desenvolve enquanto gestor para evitar dúvidas sobre seu trabalho. “A comunicação com os professores é constante e isso facilita a organização da escola”, diz Gladston.

Ao explicar algumas dificuldades, exemplifica contando que por vezes chegam demandas da Secretaria de Educação que precisam ser colocadas para os professores, e ele precisa encontrar meios de orientar os professores a desenvolver as atividades de tal modo que ele possa atender as exigências que chegam da secretaria. Entende que não adianta obrigar o professor a cumprir determinadas ações, mas com o diálogo busca manter uma relação saudável para diminuir os conflitos que acontecem.

A partir das reflexões trazidas por Gladston, Danilo relembra sua vivência em escolas anteriores e de sua relação com a gestão da escola. Também expressa a importância do diálogo que deve existir entre professores e a direção. Diz que sentiu muita falta desse diálogo durante sua atuação profissional e isso fez ele se sentir só em suas atividades. O grupo percebe, então, que tanto o professor, como o coordenador e o diretor devem manter um diálogo para administrar as ações da escola, pois uma boa gestão é aquela que é constituída de uma equipe pedagógica que busca manter o diálogo.

Gladston exemplifica trazendo as formas de comunicação de que se serve com sua equipe. Eles possuem um grupo em uma rede social que facilita a comunicação a orientação é de postar as informações para que todos tomem

A escola sozinha não funciona. Tem que haver um trabalho em equipe.
(Assicleide)

conhecimento e possam ajudar nas ações a serem feitas. Ele afirma que uma vez por mês a equipe se reúne presencialmente para levantar as atividades que foram ou não desenvolvidas durante o mês. Nessas reuniões, são apresentadas algumas demandas para os próximos meses e cada um com a sua função e distribuição das atividades. São registradas atas das reuniões. A equipe procura se manter unida. Elaboram portfólio para registrar ações desenvolvidas na escola e poder apresentar junto a Secretaria de Educação.

Gladston reforça a importância do diálogo entre direção, coordenação, professores, alunos e pais. Diz que são coletados relatos dos alunos para realizar avaliação das ações desenvolvidas nas escolas, além de reuniões pedagógicas para ouvir os professores, reuniões com os pais para também torná-los cientes das

São muitas demandas e problemas que diariamente enfrentamos; quando digo “enfrentamos” é porque não me sinto diretor sozinho.
(Gladston)

ações da escola e, a reunião da direção com a coordenação. Ele oferece apoio para os professores e alunos participarem de premiações. Toda ação que os professores desenvolvem e que geram premiação é apresentada à comunidade escolar como forma

de motivar o crescimento das boas ações na escola. Fazem encontros com toda a comunidade (professores, alunos, pais e demais funcionários) para apresentar as ações desenvolvidas na escola, as premiações, repensar o que pode ser melhorado.

Percebemos que o significado de gestão requer um olhar mais abrangente para ações articuladas, participativas e de organização de aspectos técnicos e administrativos que Gladston ainda não tinha vivenciado enquanto professor. Sua vivência com os diretores das outras escolas e a busca de cursos de formação sobre gestão escolar o levaram a encontrar outros saberes e caminhos para administrar essa atividade atual.

Um ponto que destacamos na conversa foi sobre o perfil de liderança que Gladston já apresentava na graduação, organizando os grupos de trabalhos acadêmicos, incentivando as manifestações sociais e os eventos culturais do curso. Sempre conduzindo as atividades e dialogando com os colegas, mostrando indícios que possibilita sua identificação na posição de gestor de uma escola.

A liderança não é centralizada apenas na pessoa do Gladston, pois a partir das interações nas redes sociais e nas reuniões na escola, as decisões são tomadas no coletivo. Percebemos que todos têm ciência das ações adotadas na escola. O gestor tem uma participação ativa mobilizando atividades sociais de divulgação das ações da escola na comunidade. Há avaliação dessas ações nas reuniões e a partir dos relatos dos alunos. A construção dos portfólios pelo grupo de professores da escola ajuda nessa organização e avaliação. Vemos indícios de uma gestão democrática escolar, garantido a integração da comunidade nas decisões escolares. Segundo a LDBEN, Lei nº 9394/96, no artigo 14, os princípios da gestão democrática, estabelece a “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educando, as relações humano inter-relacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada e a avaliação do trabalho escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 71).

Vemos a importância do trabalho em equipe e do diálogo na tomada de decisões na escola. Além das obrigações que envolvem o papel do gestor percebemos nas reflexões de Gladston que seu trabalho também envolve questões sociais, pedagógicas e políticas para uma formação mais humana da comunidade escolar.

A partir da narrativa do Gladston sobre a gestão escolar também cabe ressaltar sobre a importância da participação das famílias na construção das atividades na própria escola. Vemos em suas experiências uma aproximação com as famílias para informá-las das ações desenvolvidas na escola, mas precisamos (re)pensar a oportunidade de aplicação do diálogo com essas famílias para que elas possam fazer parte dessa construção e ampliem suas visões enquanto participantes desse processo de formação.

Para Araújo, Lara e Souza (2009) a tão almejada gestão democrática reivindica o envolvimento da comunidade escolar em todo processo de partilha e decisões adotadas na escola para uma tomada de consciência dos mecanismos eficazes para seu desenvolvimento como, também, das falhas movidas pela sua não participação.

A gestão democrática é fundamental para a definição de políticas educacionais que orientam a prática educativa, bem como revitaliza os processos de participação, dentro dos parâmetros definidos no “chão” da escola pública e é um canal no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, ferramenta indispensável na escola, uma vez que trata da “alma” da escola, caracteriza quem são, como são e porque estão na escola, é a partir dele que devem ser tomadas todas as medidas, visando o bem comum dos alunos, foco maior desse processo de democracia (ARAÚJO, LARA E SOUZA, 2009).

Para que aconteçam mudanças na realidade escolar e possamos avançar no processo educacional, a postura do gestor em possibilitar espaços de participação efetiva nas decisões escolares é fundamental para (re)pensar os caminhos de formação visando o bem-estar para a comunidade.

A constituição identitária de Gladston enquanto gestor escolar é formada a partir das relações existenciais com esse novo ambiente social. Esse processo identitário é constituído continuamente a partir da identificação com os fatos dos grupos que ele participa. Nesse caso, as narrativas centradas na formação permitem dar forma e compreender as

Ao assumir a direção, estive sempre com os pés no chão na certeza de que sou PROFESSOR, mas estou como diretor, essa função requer muito ouvir e falar na hora certa, esse é meu princípio.
(Gladston)

relações que Gladston construiu de identificação ou diferenciação com os elementos sociais e culturais da profissão docente e da função de gestor (JOSSO, 2007). Pressupõe que o trabalho com as narrativas permitiu Gladston entender sua constituição identitária

nesse novo grupo e revelar sua identificação enquanto professor e os saberes que adquiriu ao longo da vida.

Como expressa Larrosa (2004, p. 12 e 13) as histórias que nos constituem são formadas de nossas relações intersubjetivas.

De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos e, em particular, de aquellas construcciones narrativas em las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales (LARROSA, 2004, p. 12 e 13).

Larrosa (2004) ainda acrescenta que a nossa vida é constituída de nossas experiências e essas se articulam de forma temporal (passado, presente e futuro). As experiências de Gladston enquanto professor e gestor escolar ajudam a dar significado a sua atuação profissional, relacionar com outros saberes e tomar consciência sobre quem quer ser. Assim, nossa identidade é algo que formamos e transformamos a partir da interpretação de nossas histórias, do que nos acontece e de nossas experiências.

Relação Aluno Professor e Escola

“Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar vida da escrita”.
Walter Omar Kohan

Levei para nosso encontro o texto “A história de Thomas” do Livro “O mestre inventor” de Walter Omar Kohan. Este livro foi sugerido pela professora Maria do Carmo Galiazzi durante a banca de qualificação como possibilidade para dialogar com outras literaturas. Ao longo da construção dessa tese, o exercício da escrita levou a fortalecer minhas reflexões sobre o ato de educar para transformação e liberdade dos indivíduos, como já nos contava Paulo Freire. Esse livro, “o mestre inventor”, convida-me a pensar e agir mais uma vez no ato de “educarmos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido (LAROSSA e KORAN, 2013, p. 5). E foi

nesse caminho que continuamos as reflexões na REQUEBRA para pensarmos nossa relação entre o professor, o aluno e a escola.

Com a leitura “A história de Thomas” passei a refletir sobre a minha relação com os alunos e a posição de importância que eles têm no meu trabalho. A relação de afetividade que construo com eles, o cuidado no olhar e ouvir suas necessidades, acompanhar o percurso de formação de boa parte dos

Eles podem detestar Química, mas a partir da relação que o professor construir com esse aluno ele poderá se interessar por estudar. É uma relação que vai além da sala de aula.
(Danilo)

alunos e olhar as necessidades locais são elementos importantes dentro do meu trabalho pedagógico. Isso me fez pensar sobre que ensino faço para meus alunos? que instituição fazemos para eles? E, em relação aos professores na REQUEBRA, que escola fazemos para nossos alunos?. Assim, convidei os professores participantes a lerem e se expressarem sobre seu encontro com esse texto.

De forma breve “A história de Thomas” conta sobre um episódio que acontece com Simón Rodríguez, quando morava na Jamaica, que muda sua vida. Simón era professor, frequentava uma escola de inglês e gostava de ter um contato com crianças. Um dia ao sair da escola com um grupo de crianças brincando de jogar o chapéu para o ar e apanhá-lo antes de tocar o chão, tentaram encaixar o chapéu no vaso da varanda de uma casa. Quando conseguiram entrar em questão para saber como recuperar o chapéu sem perturbar a tranquilidade da propriedade. Embora tenha uma boa estatura Simón não consegue alcançar e pensam em várias alternativas que não dão certo de retirar o chapéu.

O momento surpresa para eles é o aparecimento de Thomas, uma criança negra que não fazia parte do grupo, mas que os observava em silêncio, se aproxima e diz: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega um chapéu?” (p. 31). Todos acham uma ótima ideia e Simón convida Thomas para fazer parte da escada humana e conseguem recuperar o chapéu. O brilho nos olhos de Thomas é a resposta para tamanha felicidade em poder participar do grupo. Logo após, Thomas vai embora sorridente e as outras crianças também se dispersam.

Esse episódio leva Simón a reflexão: “como ele não propôs antes a proposta do pequeno Thomas? Por que nenhum dos outros meninos pensou na solução? Por que a alternativa nasceu justamente da criança menor, que estava de fora, o negrinho, o estranho, de certo modo estrangeiro para o grupo?” (p. 33). Simón, passa a refletir que essas condições foram as que levaram a Thomas a ter esse raciocínio e questiona-se:

“como a solução pode vir de alguém pobre, “analfabeto”, de alguém que, obviamente, nunca foi a escola?” (p. 33). Diante de tais reflexões começa a questionar-se sobre o papel social, político e o sentido da escola.

Ao longo da história Simón vai trazendo outras reflexões da sociedade colonial da época; o fato da escola não ensinar a pensar como Thomas; sobre o poder da criatividade, do pensamento e da invenção; que a solução pode vir de uma pequena criança; que não precisa ir à escola para aprender coisas novas; que “não há perspectiva para esta terra se pequenos como Thomas continuam fora das escolas ou se, mesmo com Thomas dentro, as escolas continuam a ensinar o que ensinam e do modo como fazem” (p. 35). Para Simón é uma experiência de vida que o impede de seguir pensando como pensava antes.

Após a leitura coletiva, Gladston ponderou duas reflexões sobre o texto: “Thomas” como a criança negra que não teve acesso à escola e os vários “porquês” de Simón ao encontrar Thomas. Diante da sua visão de gestor, Gladston reflete sobre a importância dos jovens gostarem da escola, do ambiente físico e das pessoas que nela estão inseridas. Ele afirma que esse é o primeiro passo para os alunos gostarem de estudar. “Se isso não acontece, os alunos sentem-se estrangeiros na escola e dificilmente apreciará o estudo”, diz Gladston. “A escola necessita ser atrativa e acolhedora para que o estudante possa se identificar com ela. Qual a identidade que minha escola tem para acolher os alunos? Precisa ser uma escola participativa, em que as pessoas se relacionem, independente da série, área ou setor, para permitir que aconteça um envolvimento. Uma escola em que o porteiro agrade e seja receptivo, na qual o professor seja acolhedor, onde a equipe diretiva possa se envolver com os professores, na qual a merendeira também se relacione com os alunos e possibilite a formação de um ambiente acolhedor”, reflete Gladston.

A relação entre aluno e professor vem no primeiro momento, depois vem a relação com a disciplina. (Gladston)

A partir das suas experiências Gladston continua suas ponderações destacando que o ato de estudar na sala de aula vai depender o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. “Precisamos fazer com que o aluno se sinta pertencente da escola. Aceitar as ideias, opiniões e entender o aluno”, diz ele.

Danilo relata que costumava ser bastante fechado com os alunos e que não buscava se envolver. Ouvia dos outros professores que ele precisava ser muito rígido com os alunos para não perder a autoridade. No início de sua carreira, disse, ele pensava que se desse abertura para os alunos, eles iriam dominar o professor.

Depois de um tempo foi conhecendo os alunos, entendendo suas diferentes realidades e desenvolvendo atividades extraclasse, por exemplo, se aproximar dos alunos para jogar futebol. Diante de tais atividades notou que quanto mais ele se aproximava dos alunos, mais os alunos procuravam ter uma boa relação e bom desempenho na disciplina.

Perguntamos a Danilo sobre o que o fez mudar sua relação com os alunos. Ele relata que no início da carreira percebeu que o aluno tentava uma aproximação com o professor, mas ele criava uma resistência a partir dos discursos dos outros professores. Esse afastamento, ele diz, faz com que os alunos fiquem tristes e desanimados para estudar. Percebeu que os alunos são curiosos e perguntam coisas pessoais sua vida, no sentido de conhecer a pessoa que está na sala com eles, trabalhando e ensinando. Aos poucos, conta Danilo, ele buscou fazer uma aproximação com os alunos e nas conversas nos corredores percebeu que os alunos são muito carentes de atenção e essa aproximação professor-aluno é importante. Relata que começou a conhecer a realidade de seus alunos e criar vínculos de amizade que ajudaram a melhorar tanto o seu trabalho em sala quanto o desempenho dos alunos na disciplina.

Refletimos sobre o fato de que no início da nossa carreira profissional agíamos de forma rígida, com receio de perder o controle e a autoridade, presos em cumprir o planejamento. Com o tempo vamos mudando a relação com os alunos, pois entendemos que a aproximação contribui para o bom desenvolvimento do trabalho e para o bom rendimento deles. Diante dessa observação percebemos que confundíamos a ideia de autoridade com autoritarismo, pois ao longo do nosso ensino tivemos um sistema educacional onde o autoritarismo e a falta de liberdade prevaleciam no sistema e fomos internalizando essas concepções.

Hoje, refletimos sobre a importância da autoridade e liberdade. Para Freire (2015) a autoridade e a liberdade devem ter uma relação de equilíbrio indispensável para a aprendizagem. É essencial a relação de respeito entre alunos e professores dentro da construção de limites éticos em que ambos assumam o confronto e aprendam sobre si mesmos a partir do diálogo. Essa aproximação com os alunos a qual Danilo se refere, e que também citamos em outros momentos do nosso trabalho pedagógico, caracteriza muito bem a importância da liberdade, ou seja, o que queremos mostrar em nossas falas é a mudança de postura que assumimos ao darmos abertura para ouvir os alunos, darmos liberdade para eles se expressarem e darmos liberdade ao diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

A autoridade democrática do professor e a liberdade dos alunos devem evoluir em um processo de respeito mútuo. Além do domínio dos conteúdos os professores devem pensar em aulas mais abertas, dialógicas e democráticas. O autoritarismo, o espontaneísmo e a displicência por parte dos professores negam o desenvolvimento humano. Quando a autoridade e a liberdade se preservam no respeito comum é que podemos falar em práticas disciplinadas favoráveis a educação (FREIRE, 2015). Assim, a autonomia se constitui na experiência, pois é um processo de mudança de nossas decisões ao longo do tempo e, também, de mudança na nossa atitude em darmos oportunidades aos alunos assumirem sua autonomia com respeito e liberdade.

Então, pensamos na educação que fazemos para nossos alunos. E defendemos a ideia que queremos uma escola mais aberta ao diálogo, ao respeito a vivência dos alunos, ao ser sensível as características da comunidade em seu entorno, ao ser acolhedora as diversidades culturais e sociais. Estamos abertos a ser outros com reflexões mais democráticas da nossa relação com a escola.

Também a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN, 2013, p. 5).

Pensamos na escola não para transmitir verdades, mas para construir relações em que alunos e professores não se sintam estrangeiros do processo educacional e que toda a comunidade escolar venha fazer parte dessa construção. Mantemos a preocupação da humanização do processo de ensino e aprendizagem através da relação afetiva que construímos com nossos alunos.

4.3 Mãos que se (re)encontram nas narrativas biográficas na REQUEBRA

“O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”.

Paul Ricoeur

Após a produção das narrativas sobre nosso percurso de formação e atuação profissional acolhemos a ideia de produzirmos uma narrativa coletiva que apresentássemos de onde viemos, onde estamos e o que compreendemos sobre nosso trabalho na REQUEBRA até o momento. A narrativa coletiva tinha como objetivo essa continuidade do trabalho em grupo e nosso exercício em uma escrita coletiva, como também, seria uma narrativa para fazermos a abertura do *blog* e convidar outros professores e estudantes a participarem. Para acessar o *blog*: requebra-docentes.blogspot.com

Iniciamos a construção da narrativa em um dos encontros presenciais e continuamos virtualmente pelo grupo na rede social e por *e-mail*. A narrativa foi publicada no *blog* quando nós já estávamos cientes do texto final.

A partir dessa narrativa abordamos o que foi esse momento para nós na REQUEBRA. A possibilidade de dialogarmos sobre essa experiência na rede e as reflexões que fizemos dos fios da nossa formação. Assim, apresentamos a narrativa e os diálogos dessa experiência.

Somos um grupo de cinco professores de Química que inicia a REQUEBRA. A graduação nos uniu e por meio das atividades, viagens e conversas construímos uma amizade que permanece até hoje. Cursamos a Licenciatura em Química no Campus de expansão da Universidade Federal de Sergipe no período de 2006 a 2010. O município de Itabaiana-SE, localizado a 50 Km da capital Aracaju, hoje tem um total de 95.196 habitantes, é dona de um dos maiores centros comerciais e de distribuição de mercadorias de Sergipe devido ao forte cultivo agrícola. O comércio de Itabaiana é considerado o maior do interior do estado e, por isso, ostenta o título de Celeiro de Sergipe. É considerada a capital do caminhão por ter o maior percentual de caminhão por pessoa no país. Outro grande destaque é a Feira de Itabaiana que existe desde 1888 e atrai pessoas de áreas circunvizinhas e fortalece o comércio da região.

Bem, foi daqui que viemos e apesar dos vários caminhos já percorridos por nós, sempre voltamos a nossa terra. No momento, Assicleide está atuando como professora na Universidade Estadual de Feira de Santana-BA na área de ensino de Química e fazendo o doutorado na Universidade de Brasília. Gladston está como diretor no Colégio Nestor Carvalho Lima a três anos na cidade de Itabaiana-SE. Danilo exerce a função de professor há seis anos no Colégio Estadual Deputado Guido Azevedo na cidade de Areia Branca-SE. Ramon está como professor na Universidade do Estado do Amapá-AP e cursando doutorado na Universidade de Brasília. E, Joeliton é professor na rede estadual e particular nas cidades de São Domingos-SE e Itabaiana-SE. Apesar dos vários lugares em que vivemos e trabalhamos, buscamos maneiras de nos encontrar, contar nossas experiências e construir nossas histórias.

O fato de sermos a primeira turma do Campus permitiu construirmos uma forte interação no período da graduação que ajudou no crescimento pessoal e profissional de cada um, pois trocávamos dúvidas, ideias, experiências, dores e alegrias. A formatura foi um sonho realizado por todos, pois nosso desejo em ter um diploma de ensino superior era maior que nós, pois toda a família sonhava junto. Somos de região simples, onde a maioria não teria condições de viajar para cursar uma faculdade, mas a vinda do Campus da UFS para Itabaiana-SE favoreceu a realização desse sonho.

Ao longo do curso tivemos a oportunidade de participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão que ampliaram nossa visão de mundo sobre a Universidade, o conhecimento e a carreira profissional. As atividades nos aproximaram do cotidiano das escolas, influenciaram em nossa prática pedagógica, permitiram ver a escola enquanto campo de pesquisa, discussão e reflexão com possibilidade de formação de grupos de trabalho. As pesquisas possibilitaram compreender a linguagem científica, despertar nosso olhar para o mestrado e doutorado e entender nossa relação com o processo de constituição da identidade docente. Foram ações que ajudaram a nos reconhecermos como professores, buscar aprofundar nossa formação acadêmica e aprender a valorizar nossa profissão e nosso papel na sociedade. Já nossa caminhada durante a formação continuada permitiu outras experiências e conhecer outras áreas de conhecimento que favoreceu ganharmos mais segurança sobre nosso trabalho pedagógico, participar de outros grupos de pesquisa, atuar em outras áreas, perceber a escola enquanto campo de estudo e pesquisa e olhar para nosso papel de professores-pesquisadores da nossa prática e do ensino de Química na região.

A REQUEBRA permitiu encontros presenciais para reviver esses nossos caminhos de formação. Em momentos de reflexão, aprendizado e descontração compartilhamos nossas atividades atuais, expectativas, dificuldades, caminhos percorridos, vivências profissionais com respeito e abertos ao aprendizado. A escrita, escuta e reflexão sobre nossas histórias e práticas levaram-nos a pensar as mudanças do início da formação inicial até hoje, refletir sobre nosso aprofundamento profissional, (re)conhecer nossa prática pedagógica, avaliar as ações, saberes e expectativas pessoais. Além disso, os encontros contribuíram para resgatar aspectos das nossas vidas, muitas vezes, marginalizados no ambiente acadêmico. Poder contar nossas histórias nos coloca em posição de parar para ouvir o outro, contemplar o que foi construído e olhar os desdobramentos que nossa formação pode trazer para entendermos nosso papel de professores-formadores e que precisamos está em constante movimento de fortalecimento das nossas práticas. Foi importante não nos sentirmos sozinhos e saber que contar sobre si levou-nos a (re)pensarmos práticas mais libertadoras que valorizem nossa relação com a profissão e a relação dos nossos alunos com o ensino de Química e com a carreira docente.

É a partir dessa experiência maravilhosa que convidamos você a contar suas histórias, ouvir as nossas histórias e refletimos sobre nossos caminhos de formação.

Nesse momento de escrita revivemos histórias e contamos os sentidos atribuídos a cada experiência. O início dos trabalhos na REQUEBRA favoreceu um espaço de formação e reflexão sobre o nosso percurso pessoal e profissional, como expresso na narrativa: *“resgatar aspectos das nossas vidas, muitas vezes, marginalizados no ambiente acadêmico”*. Damos espaço para a subjetividade, permitindo conhecer nossa realidade singular, individual e historicamente construída na interação com o contexto sociocultural. Identificamos na nossa própria história aquilo que realmente foi formador e que esse processo possa continuar a ser reconhecido de forma autônoma e consciente (FERRAROTI, 2010; JOSSO, 2010a).

Identificamo-nos enquanto professores, provenientes de um *Campus* de expansão em Sergipe, que tiveram muitas oportunidades acadêmicas e profissionais com a docência. E o trabalho com as narrativas permitiu: *“contemplar o que foi construído e olhar os desdobramentos que nossa formação pode trazer para entendermos nosso papel de professores-formadores e que precisamos está em constante movimento de fortalecimento das nossas práticas”*.

As narrativas buscaram, a partir da reflexão da tomada de consciência sobre nossa formação e prática escolar, dar sentido à atuação profissional. Partimos do entendimento de que as narrativas biográficas possibilitaram caminhos para compreendermos nossa formação e as diferentes relações que são continuamente construídas no campo profissional, tanto nas nossas imagens sobre ser professor quanto nos saberes e relações com o ensino de Química (SOUZA, 2006; JOSSO, 2007; 2010).

Segundo Josso (2007) as narrativas centradas na formação revelam formas e sentidos da nossa existência singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto com os diferentes elementos socioculturais. Esse processo de formação permite trazer a consciência do sujeito enquanto construtor da sua própria história, ao rever todos os caminhos, mudanças e escolhas que foram feitas. É um processo evolutivo de relação com saberes, representações, valores, comportamentos e, também, de transformação permanente de si ao longo da vida.

O trabalho de partilha e reflexão das experiências favoreceu conhecer esse processo de constituição de nossas identidades, ou seja, revelar nossas identificações profissionais ao longo da atuação docente. Compreendemos, assim, que as práticas reflexivas desenvolvidas no trabalho com narrativas biográficas foram espaço-tempo de aprendizagens.

Entendemos esse (re)encontro de escrita com as narrativas como uma viagem às nossas memórias e histórias em um movimento de escrita e escuta de si e do outro, manifestada em palavras.

A vida se encontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura. Nesse duplo movimento, que se torna, na verdade, múltiplo, entre vida, escrita e leitura, escrevemos e nos escrevemos a partir de uma vida que nos atravessa em muitos sentidos (LARROSA e KOHAN, 2013, p. 18).

Fomos em busca de sentidos para as nossas experiências, saberes, concepções e relações com a docência. São vários os fios que atravessam nossa caminhada e é através dessa escrita, escuta e partilha que damos vida ao vivido e continuaremos esse tecer de formação.

CAPÍTULO 5. REFLEXÕES FINAIS: AS HISTÓRIAS QUE CONTAMOS E CONTAREMOS...

“Para cada palavra que se diz os outros contam uma história”.

Italo Calvino

Para cada história aqui apresentada várias outras histórias foram nascendo em mim e nos outros. Segundo Connelly e Clandinin (1995), nós, seres humanos, somos feitos de histórias, somos contadores de histórias e vivemos a partir das histórias narradas, por isso, a pesquisa narrativa é uma forma de caracterizar como experimentamos o mundo.

Organizamos esta pesquisa com objetivo de compreender o processo de (trans)formação da identidade docente e de relação com o saber da experiência de um grupo de professores de Química por meio de narrativas (auto)biográficas. Durante esse período de trabalho reconhecemos, com o passar do tempo, o valor dos sentidos e palavras em nossas histórias, levando em consideração que a formação docente se dá na construção das imagens de si. Foram formas distintas de ver nossas próprias histórias, entender suas riquezas e complexidades, dar tempo e espaço para ver quem nos tornamos a partir dos saberes que adquirimos, das experiências que refletimos e de como nos constituímos enquanto professores.

[...] Nosotros re-contamos las historias de nuestras experiencias posteriores, por lo que tanto las historias como su sentido cambian una e otra vez a lo largo del tiempo. En tanto que nos implicamos en un proceso de investigación reflexivo, nuestras historias vuelven a constarse de nuevo y cambian tal como nosotros, profesores y/o investigadores, nos “devolvemos” unos a otros formas distintas de ver nuestras propias historias. Yo te explico la historia de un investigador. Tú me dices lo que has oído y lo que eso significa para ti. Antes, yo no había pensado en ello de la misma manera, de algún modo, he transformado la historia y, por lo tanto, la contaré de forma diferente la próxima vez que encuentre a una persona que esté interesada en oírla o la próxima vez que hable con mi participante (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 41).

Reconhecemos nossos deslocamentos externos e internos. Foi externo quando nos descolamos para a casa do outro ou para a biblioteca ou nas redes sociais e interno quando nos movemos para escrever, contar e refletir nossa história e a do outro. O primeiro passo foi fazer o exercício da escuta sensível. Quando começamos nossos

encontros reforçamos dois aspectos: a necessidade de escrever sobre momentos do percurso de formação e atuação profissional de forma livre, deixando a escolha de cada professor trazer os acontecimentos importantes de sua vida; e, a importância de nos debruçarmos sobre a história do outro, pois quando compartilhamos histórias podemos reviver nossas memórias e identificar acontecimentos semelhantes, mas a proposta era ouvir primeiro a história do outro e os sentidos atribuídos e depois refletirmos, a partir das vivenciadas e dos saberes adquiridos, sobre o tema abordado de forma coletiva.

Contar uma história nos permite reviver memórias, escolher palavras que deem sentido aos significados que atribuímos ao momento e, esse percurso no narrar, permite refletir sobre os acontecimentos. O ato de ouvir e conversar com ou sobre a história permite que esse movimento de reflexão continue. Então, a reflexão a qual nos referimos ao longo deste trabalho são os movimentos internos que fizemos para contar nossas histórias. Para Chiené (2010), Josso (2010a) e Passeggi (2011) a reflexão possibilita um processo de formação para o sujeito, pois aprofunda-se na articulação da pessoa com o espaço socializado e progride com o sentido que a pessoa atribui. O trabalho biográfico explica fortemente esse processo de reflexão, levando a compreender o processo de formação, ou seja, com a reflexão biográfica encontramos marcos da historicidade do eu para compreendermos o mundo e a si mesmos. *“Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?”* (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Foram encontros que envolveram a escrita, a socialização e a reflexão dos fios que passaram sobre nossa formação e atuação profissional e, durante esse tempo, fomos convidados a parar para pensar, olhar, escutar, partilhar e refletir de forma mais compassiva, dando espaço e tempo as nossas experiências, pois, no mundo do excesso da informação e opinião, a promoção da experiência torna-se cada vez mais difícil.

Foi a partir desses deslocamentos e pausas que demos vida aos fios que passaram por nós. Contamos sobre nosso exercício de escuta e escrita; revivemos memórias e trocamos experiências; refletimos sobre o ser professor(a); abordamos aspectos de formação na Licenciatura, na escola e na formação continuada; apresentamos mudanças e novos caminhos pessoais e profissionais; refletimos sobre a diversidade na escola; contamos sobre o *Campus* de expansão do interior de Sergipe; compartilhamos experiências sobre a gestão escolar e, por fim, nossa relação com os alunos, a escola e o ensino de Química.

Traçamos os significados que atribuímos à docência a partir das experiências na formação inicial e atuação profissional. Vimos que durante a formação inicial as

atividades de ensino, pesquisa e extensão, em especial as OCMEAs, foram fundamentais para experienciarmos as ações da atividade docente, pois fomos introduzidos, desde o primeiro semestre do curso, aos primeiros saberes sobre o ensino de Química, o contato com os alunos, a organização de oficinas, a abordagem temática, ao trabalho com experimentos e refletir sobre nossas visões de ser professor(a). Os estágios, as participações nos centros acadêmicos, outros projetos de extensão, monitoria e pesquisa tanto na área da Química quanto em Educação Química foram importantes para as reflexões que construímos hoje sobre a docência. Ao mesmo tempo, essas escolhas foram atravessadas por incentivos ou influências de outros professores ao longo da Licenciatura.

Em nossas histórias percebemos a importância do *Campus* para nossa formação. A expansão da Educação Superior pública nos permitiu diminuir as barreiras das desigualdades sociais e possibilitou que um grupo de estudantes, hoje profissionais, de diferentes regiões do interior de Sergipe pudessem aprimorar a formação pessoal e profissional. Esse investimento contribuiu para a continuidade da nossa carreira profissional e hoje estamos colaborando com a formação de outros estudantes.

Por meio dessas experiências refletimos sobre as visões de ‘ser professor’, entendendo essa constituição profissional como um processo de formação contínuo e permanente. Que envolve uma profundidade de saberes sociais, culturais e científicos. Que se constitui a partir das diversas interações vivenciadas e dos diferentes espaços e grupos que participamos. Que deve ser constituída na reflexão-ação sobre a prática profissional. Que deve ter um caráter social e humanizado para dar espaço as relações entre alunos e professores. Incorporamos elementos de ‘ser professor’ que incluem a relação com os alunos, aquisição de saberes pedagógicos e científicos, preocupação em relacionar os conteúdos com o contexto do aluno, cuidado com a aprendizagem dos alunos e desenvolver projetos de extensão e pesquisa para aproximar os alunos da vida acadêmica.

Para Sá e Santos (2017), os cursos de formação de professores são espaços em que várias oportunidades são apresentadas aos acadêmicos, estando elas presentes no conteúdo do currículo, projetos, eventos, atividades nas disciplinas e nas práticas e discursos dos professores formadores na Universidade. Os cursos de formação inicial são a primeira etapa de preparação profissional dos futuros professores e, portanto, é onde os acadêmicos iniciam um processo de confronto, desconstruções e ressignificações de suas concepções e crenças sobre a atividade docente.

[...] compreende-se que no contexto de um curso, independentemente de sua modalidade, se produzem diferentes culturas e os estudantes serão interpelados a distintas identidades profissionais, uma vez que os formadores têm perfis identitários variados. Entende-se que esses estudantes multiplamente interpelados tenderão a assumir as identidades que conseguirem articular com sua história de vida (SÁ; SANTOS, 2017, p. 323).

A identidade docente é vista como algo sempre em (trans)formação, é traçada e modificada pelos professores no decorrer de sua vida, estando diretamente ligada às atividades de que participaram e as vivências que tiveram durante toda sua formação e atuação. É nesse contexto de vivência e de relação com diferentes saberes que fomos (re)construindo nossas visões sobre ‘ser professor’ e iniciando nosso processo de constituição identitária.

Com as narrativas passamos a refletir sobre aspectos da nossa atuação profissional e entender qual escola e ensino fazemos para nossos alunos. No florescer das ideias e conversas percebemos nossa postura em tornar a escola um ambiente atrativo e acolhedor, em que as pessoas dos diferentes setores se relacionem, sejam participativas nas ações, que as decisões possam ser tomadas coletivamente e, com isso, os alunos possam se sentirem acolhidos durante a formação.

A paixão que nos move no desenvolvimento das nossas atividades é a que queremos levar para nossos alunos. Defendemos a ideia de uma escola mais aberta ao diálogo, ao respeito a vivência dos alunos, ao ser sensível as características da comunidade em seu entorno, ao ser acolhedora as diversidades culturais e sociais. O ensino de Química vai além da reprodução de conhecimentos químicos, pois temos a preocupação em relacionar com temáticas regionais e tomar consciência da relação que o aluno estabelece com a disciplina. Conversamos sobre nosso cuidado em desmistificar as visões negativas em relação a área através da busca por estratégias que aproximem os saberes dos alunos aos conhecimentos e linguagem que envolvem o ensino de Química. O desenvolvimento de projetos na área de Química e o envolvimento dos jovens nessas atividades científicas estão aproximando os estudantes e suas famílias da escola e movimentando a comunidade. É assim, que percebemos que estamos mobilizando paixões para que outros jovens tenham interesse pela ciência e sigam uma carreira profissional.

Ao mesmo tempo, vimos que pensar a escola e o ensino dentro dessa paixão é um desafio e uma construção de luta, pois boa parte das políticas e sistemas educacionais atuais ofuscam a liberdade de expressão, apreciam uma educação tradicional, técnica e capitalista com valores conservadores e condicionam o pensamento sistemático rompendo com toda autonomia de pensamento, movendo-nos em outros caminhos que são distantes da humanização do ensino.

Entretanto, o objetivo é continuarmos defendendo uma educação pública igualitária, buscando romper com essas barreiras estruturais e pensar a escola enquanto espaço de formação, pensamento e conhecimentos concretos, presentes e mais significativos. Para isso, de acordo com Polo (2019, p. 7 e 8):

Espera-se, portanto, que a escola e seus envolvidos, em tempo tecnológico e conhecimento facilmente disponibilizado, ajustem-se à geração conectada, a fim de reestruturar os objetivos da aprendizagem, a função social e o papel do agente formador, sendo esse, um grande desafio no quadro caótico em transições sociais, morais e políticas. [...] É pertinente, portanto, um grande movimento entre os educadores, família e cidadãos na percepção da articulação participativa, sendo o aprendiz o sujeito de sua cognição, com necessidades especiais e assimilação do conhecimento por meio de atividades variadas, com o compromisso de erguer uma nova visão na organização da sociedade e atuação no contexto escolar impactada pelo progresso tecnológico, com aprendizagem que não se restrinja apenas ao espaço e instituições escolares. Nessa lógica, caminhamos para aprendizagem tendo como suporte, o currículo oculto, inclusão, promoção social, liberdade de aprender e divulgar criações, pensamentos e pesquisas, tendo como suporte à abordagem de conhecimentos prévios em estágios do desenvolvimento humano e sua formação integral na arte do bem viver.

É nesse pensamento que defendemos um fazer escola a partir das ideias de Freire (2017), concebendo a conscientização e ética da educação para ressignificar o papel dos professores e alunos para uma prática social transformadora e libertadora, traçando os aspectos culturais e sociais dentro de uma pedagogia crítica, emancipatória e de mudança para romper com os desafios impostos ao longo do tempo e no momento atual.

A partir do trabalho com as narrativas, nós construímos uma relação de liberdade e responsabilidade com o saber da experiência. Percebemos que nosso processo de humanização do ensino é contínuo e que precisamos dar espaço ao saber da experiência. Estar abertos para os alunos, a escola, as atividades que compõem a docência e demais acontecimentos que permeiam o percurso de formação é permitir experienciar nosso processo de (trans)formação e compreender nossa identidade docente em deslocamento

contínuo. O sujeito da (trans)formação é aquele que se forma e se transforma a partir da reflexão sobre o que lhe acontece no tempo e espaço que se vive.

A REQUEBRA torna-se um espaço para o sujeito professor(a) pensar sobre a escola, o ensino, a formação e suas experiências. Dificilmente, temos espaços para experienciar à docência, pois fazemos e falamos, em sua maioria, sem parar para ouvir e refletir sobre o que nos acontece. Assim, dentro das ideias de Larrosa (2015) para fazemos uma escola de transformação e dar abertura para as experiências precisamos parar para darmos sentido à escola, os alunos e ao processo de ensino e aprendizagem. Parar para (re)construir nossa prática pedagógica e nosso olhar mais humanizado para o ensino de Química e a relação que os alunos estabelecem com esses conhecimentos científicos. Parar para oportunizar espaços dentro da escola onde essa experiência possa acontecer e possamos refletir sobre a profissão docente e nossa atuação profissional nos diferentes campos educacionais.

O trabalho na REQUEBRA permitiu vermos os vários fios que atravessaram nossas histórias e na figura 3 apresentamos a (re)construção desses fios. Agora, não como um único fio que atravessa nossas histórias, mas vários que foram cruzando histórias e tecendo nossa rede de (trans)formação.



Figura 3: Rede de (trans)formação das nossas histórias.

Revivo nesse momento de finalizar a escrita desta tese as palavras de Maria do Carmo Galiazzi no meu parecer de qualificação: “*somos sujeitos de transformações e com pesquisas (auto)biográficas sujeitos de (trans)formação!*”. Enquanto professora de Química, educadora, pesquisadora, formadora me vejo sempre em (trans)formação, pois

estar na docência é estar em movimento, estar na pesquisa narrativa e biográfica é, também, estar em movimento. Este trabalho foi o início de um movimento de mudança de pensamento perante as pesquisas na Educação e na Química, além das mudanças no meu trabalho pedagógico com meus educandos.

O trabalho desenvolvido com esses professores foi um movimento de aprendizados, aproximação de nossas histórias, (re)encontros de experiências, desde a nossa vivência na graduação até hoje, no momento de atuação profissional. Somos amigos, colegas, parceiros nessa caminhada da vida. Com cada (re)encontro construímos novas histórias a partir dessas experiências e reflexões apresentadas.

Minha relação com a Pesquisa Narrativa e Biográfica foi de encontros e desencontros de um longo e complexo processo de formação, pois reviver memórias, narrar, aprofundar-se teoricamente, organizar o trabalho com os professores e refletir mobilizou sair da Entrevista Narrativa que vivi no mestrado e mergulhar na Pesquisa Narrativa. Reconheço que a Pesquisa Narrativa é o lugar onde damos forma e interpretamos os sentidos que atribuímos à vida e, nesse sentido, a biografia da experiência é um momento de aprendizagem contínuo. A chegada à Pesquisa Narrativa e Biográfica permitiu o exercício da escrita, escuta e partilha das experiências profissionais e espero que contar essas histórias junto com esses professores possa dar abertura para que outros professores e cursos de formação de professores venham abrir espaço para a interpretação intersubjetiva e para que a experiência aconteça.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 14, p. 79-95, 2003.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.

ARAÚJO, E. J.; LARA, G. S.; SOUZA, M. N. O. A importância da participação da família nas ações da escola. In: COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (org.) **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV. p. 43-57, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, V.4, nº 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. Pesquisa (auto)biográfica: esboços de uma história e de uma cartografia. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org.) **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 17-25.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRITO, A. S. **Identidade e formação docente: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano**. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2013.

BRITO, A. S., LIMA, M. B. Reflexões sobre o papel das memórias de professores/as na trajetória de formação e atuação profissional docente em química. **Scientia Plena**. v.10, p.1 - 12, 2014.

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Reflexões sobre a formação inicial docente em química a partir de memórias de professores/as. **Scientia Plena**. v.10, p.1 - 9, 2014.a

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Reflexões sobre os Saberes Docentes e a Formação de Professores/as de Química In: **Anais do VII Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade'**. São Cristóvão-UFS. 2014.b

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. Trans(formação) da identidade na trajetória de professores/as de química UFS/ITA In: **Anais do VI Fórum Identidade e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade**, Itabaiana: UFS, 2013.

BRITO, A. S.; LOPES, E. T. Professores de memória: construção da identidade docente dos primeiros formandos do curso de licenciatura em química de Itabaiana. **Revista Scientia Plena**, vol. 7, num. 12, 2011.

BRITO, A. S.; LOPES, E. T.; SANTANA, R. O. Professores de memória dos primeiros formandos do curso de licenciatura química de Itabaiana. In: **IV colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010, São Cristóvão. **Anais do IV colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAPRARA, A.; VERAS, M. S. C. Hermeneutics and narrative: mothers' experience of children affected by epidermolysis bullosa, **Interface** - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.16, p.131-46, set.2004/fev.2005.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, Identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

CATANI, D, B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-48

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino**. Canoas: Editora ULBRA, 2014.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: _____. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2ª ed. Ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: _____. LARROSA, J. et al. (org.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995, p. 11-59.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

CRISTINA, W.; GALINDO, M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia ciência e profissão**, 2004, 24 (2), 14-23.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, V. 17, n. 51, set.-dez., 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.27, n.1, 2011, p. 333-346.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: _____. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 143-153.

DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. C. Investigação narrativa na formação de professores de química. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 179-196, jan./abr. 2016.

DULTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estud. psicol.** (Natal) [online], vol.7, n.2, pp.371-378, 2002. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

ENNES, M. A. **A expansão das universidades federais e os egressos de Itabaiana**. Acesso à informação/UFS, fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.ufs.br/conteudo/expans-das-universidades-federais-egressos-itabaiana-4815.html>.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: _____. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Savini. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 99-116, 2014.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. 2 ed. Ver. Ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a, 341p.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: _____. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p. 59-79.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. (org.) **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, J.; KOHAN, W. O. Apresentação da coleção. In: KOHAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores?. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química professor/pesquisador**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 109-131. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MORTIMER, E. F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências**: para onde vamos?, 2001. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>. Acesso: 21 de maio de 2018.

MOTA, G. M.; BORGES, D. K. O.; CARVALHO, M. N. **UFS em Itabaiana**: as expectativas educacionais. Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade/UFS. São Cristóvão, set. 2011, p. 1-9.

NETA, A. A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. 2018.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. LESSARD, C. (org.). **O Ofício de Professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, V. B. Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe. **Dissertação** (Mestrado Nacional de Administração Pública). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, set.-dez. 2012, p. 369-378. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 147-156.

PASSOS, C. M. B. Identidade Docente na Universidade: um processo em construção. **Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí**, 2002. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.12/GT12_5_2002.pdf

PEQUENO, M. Sujeito, autonomia e moral. In: TOSI, G. (ed), **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2007.

POLO, A. O que esperar da escola e do professor de hoje. In: PADILHA, P. R.; ABREU, J.; GADITTI, M. ANTUNES, A. B. (org). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo 3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 315-338, 2017.

SARTRE, J. **O idiota da família**. Editora L&PM, 1ª ed., v.1, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2003.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A Hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, M. P. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun., 2015.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, J. V. **Narrativas de professores e identidade docente**: o memorial como procedimento metodológico. *Psicologia da Educação*, São Paulo: 16, 1ª sem. De 2003. P. 11-24.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, L. R. M. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Expansão 2005 - 2008**. São Cristóvão: UFS, nov. 2004.

_____. **Resolução nº 78/2010/CONEPE**. Conselho do ensino, da pesquisa e da extensão da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2010.